Bildung auf einen Blick 2007

OECD-INDIKATOREN

OECD

wbv

Bildung auf einen Blick
OECD-Indikatoren 2007

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

Gemäß Artikel 1 des am 14. Dezember 1960 in Paris unterzeichneten und am 30. September 1961 in Kraft getretenen Übereinkommens fördert die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) eine Politik, die darauf gerichtet ist:

- in den Mitgliedstaaten unter Wahrung der finanziellen Stabilität eine optimale Wirtschaftsentwicklung und Beschäftigung sowie einen steigenden Lebensstandard zu erreichen und dadurch zur Entwicklung der Weltwirtschaft beizutragen;
- in den Mitglied- und Nichtmitgliedstaaten, die in wirtschaftlicher Entwicklung begriffen sind, zu einem gesunden wirtschaftlichen Wachstum beizutragen; und
- im Einklang mit internationalen Verpflichtungen auf multilateraler und nicht diskriminierender Grundlage zur Ausweitung des Welthandels beizutragen.

Die Gründungsmitglieder der OECD sind: Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kanada, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, die Schweiz, Spanien, die Türkei, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Folgende Staaten wurden zu den nachstehend genannten Daten Mitglieder der OECD: Japan (28. April 1964), Finnland (28. Januar 1969), Australien (7. Juni 1971), Neuseeland (29. Mai 1973), Mexiko (18. Mai 1994), die Tschechische Republik (21. Dezember 1995), Ungarn (7. Mai 1996), Polen (22. November 1996), Korea (12. Dezember 1996) und die Slowakische Republik (14. Dezember 2000). Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften nimmt an den Tätigkeiten der OECD teil (Artikel 13 des Übereinkommens über die OECD).

Das Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (CERI) wurde im Juni 1968 vom Rat der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ins Leben gerufen. Alle OECD-Mitgliedsländer nehmen daran teil.

Die Hauptziele dieses Zentrums sind:

- *Förderung und Unterstützung der Entwicklung von Forschungsaktivitäten im Bildungsbereich und gegebenenfalls die Durchführung solcher Forschungsaktivitäten;*
- *Förderung und Unterstützung von Pilotversuchen im Hinblick auf die Einführung und Erprobung von Innovationen im Bildungssystem;*
- *Förderung der Entwicklung einer Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung und Innovation.*

Das Zentrum arbeitet innerhalb der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung gemäß den Entscheidungen des Rats der Organisation und im Auftrag des Generalsekretärs sowie unter der direkten Kontrolle eines Lenkungsausschusses, in den jeder am Arbeitsprogramm des CERI beteiligte Mitgliedstaat einen nationalen Experten für den Aufgabenbereich des Zentrums entsendet.

PISA(™), OECD/PISA(™) und das PISA-Logo sind geschützte Marken der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Jegliche Nutzung von OECD-Marken ist ohne schriftliche Genehmigung der OECD nicht gestattet.

Die englische und die französische Originalfassung wurden von der OECD veröffentlicht unter dem Titel:

Education at a Glance: OECD Indicators – 2007 Edition

Regards sur l'Education: Les indicateurs de l'OECD Edition 2007

© 2007 OECD

Alle Rechte vorbehalten

© 2007 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung

Veröffentlicht in Absprache mit der OECD, Paris

Für die Qualität der deutschen Version und die Übereinstimmung mit dem Originaltext übernimmt das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Verantwortung.

Vorwort

Bei der Suche nach einer Bildungspolitik, die auf wirksame Art und Weise die sozialen und wirtschaftlichen Aussichten des Einzelnen verbessert, Anreize für eine größere Effizienz bei der Bildungsvermittlung bietet und dazu beiträgt, Ressourcen zur Bewältigung der steigenden Bildungsnachfrage zu mobilisieren, lenken die Regierungen ihre Aufmerksamkeit in verstärktem Maße auf internationale Vergleiche. Als Teil ihrer Bemühungen in diesem Bereich sieht das OECD-Direktorat für Bildung eine seiner Hauptaufgaben in der Entwicklung und Analyse international vergleichbarer, quantitativer Indikatoren, die dann jährlich in *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht werden. Diese Indikatoren bieten sowohl den politischen Entscheidungsträgern als auch den im Bildungssystem Tätigen die Möglichkeit, das eigene Bildungssystem im Licht der Leistungsfähigkeit anderer Länder zu betrachten. Zusammen mit den länderspezifischen Untersuchungen der OECD sind sie darauf ausgelegt, die Regierungen in ihren Bemühungen um Reformen in der Bildungspolitik zu unterstützen.

Bildung auf einen Blick zielt ab auf die Bedürfnisse einer breit gestreuten Leserschaft – von den Regierungen, die von den bildungspolitischen Erfahrungen anderer Länder lernen wollen, über Wissenschaftler, die Daten für weiter gehende Analysen benötigen, bis zur allgemeinen Öffentlichkeit, die einen Überblick darüber gewinnen möchte, welche Fortschritte das Bildungssystem des eigenen Landes dabei macht, Schüler und Studierende von Weltklasseformat auszubilden. Die Veröffentlichung untersucht die Qualität der Lernergebnisse, die politischen Ansatzpunkte und Bedingungen, die die Bildungserfolge beeinflussen, und die – im weitesten Sinne – individuellen und gesellschaftlichen Ertragsraten von Investitionen in Bildung.

Bildung auf einen Blick ist das Ergebnis langjähriger gemeinsamer Bemühungen der Regierungen der OECD-Länder, der Experten und Institutionen, die im Rahmen des *OECD Education Indicators Programme* (INES) zusammenarbeiten, sowie des Sekretariats der OECD. Sie wurde erstellt von der Abteilung für Indikatoren und Analysen des OECD-Direktorats für Bildung unter der Leitung von Andreas Schleicher in Zusammenarbeit mit Etienne Albiser, Eric Charbonnier, Michael Davidson, Bo Hansson, Corinne Heckmann, Ben Jensen, Karinne Logez, Sophie Vayssettes und Jean Yip. Cécile Bily war unterstützend im Bereich Verwaltung und Kate Lancaster im Bereich Lektorat tätig. Die Entwicklung der Veröffentlichung wurde von den Nationalen INES-Koordinatoren in den Mitgliedsländern gesteuert und durch die drei Länder, die für die Koordination der INES-Netzwerke verantwortlich zeichnen – die Niederlande, Schweden und die Vereinigten Staaten –, finanziell und sachlich unterstützt. Eine Liste der Mitglieder der verschiedenen Organe sowie der einzelnen Fachleute, die an diesem Bericht und der OECD/INES-Arbeit generell mitgewirkt haben, findet sich am Ende dieser Veröffentlichung.

In den letzten Jahren ist zwar viel erreicht worden, aber die Mitgliedsländer und die OECD setzen ihre Bemühungen fort, bildungspolitische Fragen noch besser mit den besten verfügbaren international vergleichbaren Daten in Verbindung zu setzen. Hierbei stellen sich verschiedene Herausforderungen, und es müssen Kompromisse eingegangen werden. Erstens müssen die Indikatoren die Fragen ansprechen, die in den einzelnen Ländern von großer bildungspolitischer Bedeutung sind und bei denen eine international vergleichende Perspektive gegenüber nationalen Analysen und Bewertungen tatsächlich einen Informationsgewinn liefert. Zweitens müssen die Indikatoren zwar so vergleichbar wie möglich sein, gleichzeitig aber auch länderspezifisch genug, um historische, systembedingte und kulturelle Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern berücksichtigen zu können. Drittens muss die Darstellung in den Indikatoren so klar wie möglich sein, gleichzeitig aber auch der facettenreichen Realität von Bildungssystemen in der heutigen Welt gerecht werden. Viertens besteht der allgemeine Wunsch, die Zahl der Indikatoren so niedrig wie möglich zu halten, während gleichzeitig ihre Zahl groß genug sein muss, um

den politischen Entscheidungsträgern in den einzelnen Ländern, die sich ganz unterschiedlichen Herausforderungen gegenübersehen, wirklich von Nutzen zu sein.

Die OECD wird diese Herausforderungen auch weiterhin entschieden angehen und die Entwicklung von Indikatoren nicht nur in den Bereichen vorantreiben, in denen die Entwicklung von Indikatoren möglich und vielversprechend ist, sondern auch in jene Bereiche vordringen, in denen noch sehr viel grundlegende konzeptionelle Arbeit vonnöten ist. Die Weiterentwicklung der Internationalen Schulleistungsstudie PISA und deren Erweiterung durch die internationale OECD-Erhebung zu den Kompetenzen von Erwachsenen (OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) sowie der Beginn der internationalen Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (OECD Teaching and Learning International Survey – TALIS) werden wichtige Schritte auf dem Weg zur Erreichung dieses Zieles sein.

Für diesen Bericht zeichnet der Generalsekretär der OECD verantwortlich.

Barbara Ischinger
Leiterin der Direktion Bildungswesen
OECD

Inhalt

Bezeichnung des Indikators in der Ausgabe 2006

Vorwort 3

Editorial 11

Einleitung 17

Hinweise für den Leser 21

Kapitel A: Bildungsergebnisse und Bildungserträge 25

Indikator A1: Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene? ..... 27 — A1
Tabelle A1.1a Bildungsstand: Erwachsenenbevölkerung (2005) 40
Tabelle A1.2a Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II (2005) 41
Tabelle A1.3a Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2005) 42
Tabelle A1.4 Fächergruppen (2004) 43
Tabelle A1.5 Verhältnis der 25- bis 34-Jährigen mit einem ISCED-5A-Abschluss und der 30- bis 39-Jährigen mit einem ISCED-6-Abschluss zu den 55- bis 64-Jährigen mit einem ISCED-5A/6-Abschluss, nach Fächergruppe (2004) 44

Indikator A2: Wie viele Schüler erlangen einen Abschluss im Sekundarbereich? ..... 45 — A2
Tabelle A2.1 Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2005) 54
Tabelle A2.2 Entwicklung der Abschlussquoten im Sekundarbereich II (1995–2005) 55
Tabelle A2.3 Abschlussquoten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005) 56

Indikator A3: Wie viele Studierende im Tertiärbereich schließen ihr Studium erfolgreich ab? ..... 57 — A3
Tabelle A3.1 Abschlussquoten im Tertiärbereich (2005) 71
Tabelle A3.2 Entwicklung der Abschlussquoten im Tertiärbereich (1995–2005) 72
Tabelle A3.3 Absolventen des Tertiärbereichs nach Fächergruppen (2005) 73
Tabelle A3.4 Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen, nach Geschlecht (2005) 75
Tabelle A3.5 Beziehung zwischen der Motivation 15-Jähriger im Fach Mathematik (PISA 2003) und Abschlussquoten im Tertiärbereich A, nach Geschlecht 76
Tabelle A3.6 Erfolgsquoten im Tertiärbereich (2004) 77

Indikator A4: Welchen Bildungsabschluss wollen Schüler erreichen? 79
Tabelle A4.1a Anteil der Schüler (in %), die erwarten, einen bestimmten Bildungsabschluss zu erlangen (2003) 91
Tabelle A4.2a Anteil der Schüler (in %), die erwarten, einen Abschluss ISCED 5A oder 6 zu erlangen, nach Kompetenzstufen im Fach Mathematik (2003) 92
Tabelle A4.3a Anteil der Schüler (in %), die erwarten, einen Abschluss ISCED 5A oder 6 zu erlangen, nach Geschlecht (2003) 93
Tabelle A4.4 Odds Ratio der Erwartung von Schülern, einen Abschluss ISCED 5A oder 6 zu erlangen, nach sozioökonomischem Status (2003) 94
Tabelle A4.5 Odds Ratio der Erwartung von Schülern, einen Abschluss ISCED 5A oder 6 zu erlangen, nach Migrantenstatus (2003) 95

Indikator A5: Welche Einstellungen haben Schüler zur Mathematik? 97
Tabelle A5.1 Mittelwerte der Einstellung der Schüler zu Mathematik, der Lernstrategien und schulbezogener Indizes (2003) 107
Tabelle A5.2a Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Schüler zu Mathematik und ihren Mathematikleistungen (2003) 108
Tabelle A5.2b Zusammenhang zwischen den Lernstrategien der Schüler und ihren Mathematikleistungen (2003) 109
Tabelle A5.2c Zusammenhang zwischen den schulbezogenen Indizes und den Mathematikleistungen (2003) 110

Indikator A6: Wie wirkt sich ein Migrationshintergrund auf die Leistungen der Schüler aus? 111
Tabelle A6.1a Differenz der Mathematikleistungen nach Migrantenstatus (2003) 121
Tabelle A6.2a Anteil der inländischen Schüler (in %) auf jeder Kompetenzstufe der Gesamtskala Mathematik (2003) 121
Tabelle A6.2b Anteil der Schüler der zweiten Generation (in %) auf jeder Kompetenzstufe der Gesamtskala Mathematik (2003) 122
Tabelle A6.2c Anteil der Schüler der ersten Generation (in %) auf jeder Kompetenzstufe der Gesamtskala Mathematik (2003) 122
Tabelle A6.3 Index der instrumentellen Motivation in Mathematik und Schülerleistungen auf der Gesamtskala Mathematik (2003) 123

Indikator A7: Beeinflusst der sozioökonomische Status der Eltern die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium? 125

Indikator A8: Wie beeinflusst die Bildungsteilnahme den Beschäftigungsstatus? 133 A8
Tabelle A8.1a Beschäftigungsquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2005) 142
Tabelle A8.2a Arbeitslosenquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2005) 144
Tabelle A8.3a Entwicklung der Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand (1991 – 2005) 146
Tabelle A8.4a Entwicklung der Arbeitslosenquoten nach Bildungsstand (1991 – 2005) 148

Indikator A9: Was ist der wirtschaftliche Nutzen von Bildung? 151 A9
Tabelle A9.1a Relative Einkommen der Bevölkerung mit Erwerbseinkommen (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr) 170
Tabelle A9.1b Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Gehältern (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr) 172
Tabelle A9.2a Entwicklung der relativen Einkommen: Erwachsenenbevölkerung (1997 – 2005) 173
Tabelle A9.3 Entwicklung der Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (1997 – 2005) 174
Tabelle A9.4a Verteilung der 25- bis 64-Jährigen nach Einkommenskategorie und Bildungsstand (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr) 176
Tabelle A9.5 Individuelle Ertragsraten für eine Person bei einem Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4) (2003) 179
Tabelle A9.6 Individuelle Ertragsraten für eine Person bei einem universitären Abschluss (ISCED 5/6) (2003) 179
Tabelle A9.7 Staatliche Ertragsraten für eine Person bei einem Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4) (2003) 180
Tabelle A9.8 Staatliche Ertragsraten für eine Person bei einem universitären Abschluss (ISCED 5/6) (2003) 180

Kapitel B: Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen ... 181

Indikator B1: Wie viel wird pro Schüler/Studierenden ausgegeben? ... 185 B1

Tabelle B1.1a Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, für alle Leistungsbereiche (2004) ... 203

Tabelle B1.1b Jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Bildungsdienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung (2004) ... 204

Tabelle B1.2 Anteil der Ausgaben (in %) für Bildungseinrichtungen im Vergleich zur Zahl der Schüler/Studierenden im jeweiligen Bildungsbereich (2004) ... 205

Tabelle B1.3a Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler für alle Leistungsbereiche während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (2004) ... 206

Tabelle B1.3b Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden für alle Leistungsbereiche während der durchschnittlichen Studiendauer im Tertiärbereich (2004) ... 207

Tabelle B1.4 Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, für alle Leistungsbereiche, im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2004)) ... 208

Tabelle B1.5 Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, für alle Leistungsbereiche, aufgrund verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (1995, 2004) ... 209

Indikator B2: Welcher Teil des Volkseinkommens wird für Bildung ausgegeben? ... 211 B2

Tabelle B2.1 Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (1995, 2000, 2004) ... 223

Tabelle B2.2 Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2004) ... 224

Tabelle B2.3 Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004) ... 225

Tabelle B2.4 Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereich (2004) ... 226

Indikator B3: Wie groß ist der Anteil der privaten und der öffentlichen Ausgaben im Bildungswesen? ... 227 B3

Tabelle B3.1 Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche (1995, 2004) ... 237

Tabelle B3.2a Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich (1995, 2004) ... 238

Tabelle B3.2b Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (in %) (1995, 2004) ... 239

Tabelle B3.3 Entwicklung der relativen Anteile öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung zwischen 1995 und 2004 (1995 = 100), für den Tertiärbereich (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004) ... 240

Indikator B4: Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung? ... 241 B4

Tabelle B4.1 Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (1995, 2004) ... 249

Tabelle B4.2 Verteilung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (2004) ... 250

Indikator B5: Wie hoch sind die von Studierenden zu zahlenden Gebühren und was erhalten sie an öffentlichen Subventionen? ... 251 B5

Tabelle B5.1 Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (akademisches Jahr 2004/2005) ... 266

Tabelle B5.1b Verteilung der Finanzhilfen an Studierende des Tertiärbereichs A (akademisches Jahr 2004/2005) ... 268
Tabelle B5.1c Finanzielle Unterstützung für Studierende im Tertiärbereich A durch öffentliche Darlehen (akademisches Jahr 2004/2005) ... 270
Tabelle B5.2 Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Tertiärbereich (2004) ... 272

Indikator B6: Für welche Ressourcen und Leistungen werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben? ... 273 — B6
Tabelle B6.1 Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien als Prozentsatz des BIP (2004) ... 282
Tabelle B6.2 Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien und Bildungsbereich (2004) ... 283

Indikator B7: Wie effizient ist der Ressourceneinsatz im Bildungswesen? ... 285
Tabelle B7.1 Schätzwerte für die technische Effizienz im Primar- und Sekundarbereich I des öffentlichen Bildungswesens ... 294

Kapitel C: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf ... 295

Indikator C1: Wie verbreitet sind berufsbildende Bildungsgänge? ... 297
Tabelle C1.1 Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II (2005) ... 305
Tabelle C1.2 Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler für alle Leistungsbereiche, nach Ausrichtung der Bildungsgänge (2004) ... 306
Tabelle C1.3 Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Gesamtskala Mathematik, nach Ausrichtung der Bildungsgänge (2003) ... 307

Indikator C2: Wer nimmt an Bildung teil? ... 309 — C1, C2
Tabelle C2.1 Bildungsbeteiligung, nach Alter (2005) ... 322
Tabelle C2.2 Entwicklung der Bildungsbeteiligung (1995 – 2005) ... 323
Tabelle C2.3 Übergangscharakteristika bei 15- bis 20-Jährigen, nach Bildungsbereich (2005) ... 324
Tabelle C2.4 Studienanfängerquoten im Tertiärbereich und Altersverteilung der Studienanfänger (2005) ... 325
Tabelle C2.5 Entwicklung der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich (1995 – 2005) ... 326
Tabelle C2.6 Verteilung der Studierenden im Tertiärbereich, nach Art der Bildungseinrichtung bzw. Vollzeit- oder Teilzeitstudium (2005) ... 327

Indikator C3: Wer studiert im Ausland und wo? ... 329 — C3
Tabelle C3.1 Die Mobilität Studierender und ausländische Studierende im Tertiärbereich (2000, 2005) ... 353
Tabelle C3.2 Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich nach Herkunftsland (2005) ... 354
Tabelle C3.3 Studierende, die in einem Land studieren, dessen Staatsbürger sie nicht sind, nach Zielland (2005) ... 356
Tabelle C3.4 Verteilung internationaler und ausländischer Studierender, nach Bildungsbereich und Art des Studiums im Tertiärbereich (2005) ... 358
Tabelle C3.5 Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich, nach Fächergruppen (2005) ... 359
Tabelle C3.6 Entwicklung der Zahl ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Herkunftslandes eingeschrieben sind (2000 – 2005) ... 360
Tabelle C3.7 Prozentsatz der von internationalen und ausländischen Studierenden erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich, nach tertiärem Bildungsbereich (2005) ... 361

Indikator C4: Wie erfolgreich bewältigen junge Menschen den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben? 363 C4
Tabelle C4.1a Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2005) 374
Tabelle C4.2a Prozentsatz junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2005) 376
Tabelle C4.3 Prozentsatz der Population, die sich nicht in Ausbildung befindet und arbeitslos ist (2005) 378
Tabelle C4.4a Entwicklung des Prozentsatzes junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2005) 380

Indikator C5: Nehmen Erwachsene an beruflich veranlasster Fort- und Weiterbildung teil? 385 C5
Tabelle C5.1a Teilnahmequoten und zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003) 393
Tabelle C5.1b Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus (2003) 395
Tabelle C5.1c Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003) 397

Kapitel D Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen 399

Indikator D1: Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer? 401 D1
Tabelle D1.1 Pflichtunterrichtszeit und vorgesehene Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2005) 411
Tabelle D1.2a Unterrichtszeit pro Fach als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 9- bis 11-Jährige (2005) 412
Tabelle D1.2b Unterrichtszeit pro Fach als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 12- bis 14-Jährige (2005) 413

Indikator D2: Wie ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und wie groß sind die Klassen im Durchschnitt? 415 D2
Tabelle D2.1 Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich (2005) 425
Tabelle D2.2 Zahlenmäßiges Lernende-Lehrende-Verhältnis in Bildungseinrichtungen (2005) 426
Tabelle D2.3 Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis nach Art der Bildungseinrichtung (2005) 427

Indikator D3: Wie hoch sind die Lehrergehälter und wie ist ihre Struktur? 429 D3
Tabelle D3.1 Lehrergehälter (2005) 445
Tabelle D3.2 Veränderungen der Lehrergehälter (zwischen 1996 und 2005) 447
Tabelle D3.3a Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2005) 448
Tabelle D3.4 Vertragsbedingungen für Lehrer (2005) 450

Indikator D4: Wie viel Zeit unterrichten Lehrer? 451 D4
Tabelle D4.1 Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrern (2005) 461

Indikator D5: Wie überwachen Bildungssysteme die Leistungen der Schulen? 463
Tabelle D5.1 Evaluation öffentlicher Schulen im Sekundarbereich I (2005) 470
Tabelle D5.2 Nutzung von Informationen, die im Rahmen von Schulevaluationen und der Rechenschaftspflicht öffentlicher Schulen im Sekundarbereich I gewonnen wurden (2005) 471

Anhang 1 Merkmale der Bildungssysteme 473
Tabelle X1.1a Typisches Abschlussalter im Sekundarbereich II 474
Tabelle X1.1b Typisches Abschlussalter im postsekundaren, nicht tertiären Bereich 475
Tabelle X1.1c Typisches Abschlussalter im Tertiärbereich 476
Tabelle X1.2a Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre, OECD-Länder 477
Tabelle X1.2b Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre, Partnerländer 478
Tabelle X1.3 Abschlussanforderungen für Bildungsgänge im Sekundarbereich II (ISCED 3) 479

Anhang 2 Statistische Bezugsdaten 481
Tabelle X2.1 Überblick über das wirtschaftliche Umfeld anhand grundlegender Kennzahlen (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2004, zu konstanten Preisen von 2004) 482
Tabelle X2.2 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2004, zu konstanten Preisen von 2004) 483
Tabelle X2.3 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 1995, zu konstanten Preisen von 1995) 484
Tabelle X2.4 Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche (2004, US-Dollar) 485
Tabelle X2.5 Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche (2004, Euro) 486
Tabelle X2.6a Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2005) 487
Tabelle X2.6b Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (1996, 2005) 489
Tabelle X2.6c Lehrergehälter (2005) 490
Tabelle X2.7 Steuereinnahmen (wichtigste Posten) als Prozentsatz des BIP (2004) 491

Anhang 3 Quellen, Methoden und technische Hinweise 493

Literatur 495

Mitwirkende an dieser Publikation 497

Weiterführende OECD-Publikationen 501

Editorial

von Barbara Ischinger, Direktorin für Bildung

Die Auswirkungen der Ausweitung des Tertiärbereichs: eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung oder Verdrängung der weniger Qualifizierten durch die Überqualifizierten?

In den letzten Jahrzehnten ist die Zahl der Hochschulabsolventen in den OECD-Ländern deutlich angestiegen. Aber welche Auswirkungen hatte dies auf die Arbeitsmärkte? Steht dem vergrößerten Angebot von gut ausgebildeten Arbeitskräften auch eine entsprechende Zahl gut bezahlter Arbeitsplätze gegenüber? Oder wird eines Tages jeder einen Hochschulabschluss haben und für den Mindestlohn arbeiten? Die nachfolgenden Analysen der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* legen die Vermutung nahe, dass sich die Ausweitung des Tertiärbereichs sowohl für den Einzelnen als auch für die jeweiligen Volkswirtschaften positiv ausgewirkt hat und dass – bis jetzt – noch keine Anzeichen für eine „Abwertung" des Marktwertes von Qualifikationen zu beobachten sind. Um diese stetige Ausweitung jedoch nachhaltig zu gestalten, ist es erforderlich, die Finanzierungsoptionen zu überdenken und sicherzustellen, dass die Effizienz gesteigert wird.

In den meisten OECD-Ländern haben zwischen 7 und 27 Prozent der 55- bis 64-Jährigen (die in den Sechzigerjahren und Anfang der Siebzigerjahre auf den Arbeitsmarkt gelangten) einen Hochschulabschluss (d. h. einen Abschluss im Tertiärbereich); Ausnahmen sind Kanada und die Vereinigten Staaten mit einem Anteil von über 30 Prozent. Bei den jüngeren 25- bis 34-Jährigen haben in 19 Ländern mindestens 30 Prozent einen Abschluss im Tertiärbereich, und in 6 Ländern liegt deren Anteil sogar bei über 40 Prozent (Indikator A1). Der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist im Vergleich dieser beiden Altersgruppen von 19 auf 32 Prozent gestiegen.

Obwohl die Studierendenzahlen und die Abschlussquoten im Tertiärbereich in den meisten Ländern wenigstens in gewissem Umfang gestiegen sind (Indikator C2), waren Ausmaß und Geschwindigkeit, mit dem dies geschah, je nach Land und betrachtetem Zeitraum sehr unterschiedlich. Ein Großteil des Wachstums entstand in Zeiten des schnellen Ausbaus aufgrund unterstützender bildungspolitischer Maßnahmen in bestimmten Ländern. Korea, Irland und Spanien haben beispielsweise zwischen Ende der Siebziger- und Ende der Neunzigerjahre den relativen Anteil der Hochschulabsolventen an den neu in den Arbeitsmarkt eintretenden Arbeitskräften mehr als verdoppelt, allerdings von geringen Ausgangsniveaus aus, wohingegen der entsprechende relative Anteil in den Vereinigten Staaten und Deutschland nahezu unverändert geblieben ist – auf relativ hohem Niveau in den Vereinigten Staaten und einem vergleichsweise niedrigen Niveau in Deutschland (Indikator A1).

Wie von staatlicher Seite oft bestätigt, wurde die Ausweitung des Tertiärbereichs in vielen Ländern von der Überzeugung getrieben, dass in einer hoch entwickelten Knowledge Economy mehr hoch qualifizierte Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich seien und dass daher ein weit größerer Anteil der Bevölkerung als bisher über den Sekundarbereich hinaus ausgebildet werden müsse. Und tatsächlich hat in vielen Ländern die Zahl der Arbeitsplätze in Branchen, die auf gut ausgebildete Arbeitskräfte angewiesen sind, signifikant zugenommen. Dennoch bleibt die Frage, wie sich das größere Angebot von gut ausgebildeten Arbeitskräften auf den Arbeitsmarkt auswirken wird. Es ist sicherlich denkbar, dass letztendlich manche der zusätzlichen Absolventen Arbeiten verrichten werden, die keinen Hochschulabschluss erfordern, und dass dies auf Kosten der weniger qualifizierten Arbeitskräfte geschehen wird. Ein derartiger Verdrängungseffekt könnte mit einem relativen Anstieg der Arbeitslosigkeit unter den weniger Qualifizierten einhergehen (da höher qualifizierte Arbeitnehmer deren Arbeit übernehmen), aber möglicherweise auch mit einem Rückgang des durch einen Hochschulabschluss zu erreichenden Einkommenszuschlags (wenn das größere Angebot an Hochschulabsolventen die entsprechende höhere Nachfrage nach ihnen übersteigt).

Umfassendere internationale Trenddaten, die Bildungsabschlüsse und Erfolge auf dem Arbeitsmarkt miteinander verknüpfen, erlauben es, diese Frage in der vorliegenden Ausgabe von *Bildung auf einen Blick 2007* auf eine Art und Weise zu untersuchen, die in der Vergangenheit nicht möglich war. Die nachfolgende Analyse basiert auf Indikator A1, der belegt, dass ein Abschluss im Tertiärbereich beträchtlichen Nutzen mit sich bringt und andererseits erhebliche Nachteile zu erwarten sind, wenn kein Abschluss im Sekundarbereich II erlangt wird.

Der durchschnittliche Einkommenszuschlag, der mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II verbunden ist, liegt in allen OECD-Ländern bei über 25 Prozent und erreicht in einigen Fällen sogar über 100 Prozent (Indikator A9). Außerdem liegt die durchschnittliche Arbeitslosenquote derjenigen, die nur einen Abschluss im Sekundarbereich I erreicht haben, um 5 Prozentpunkte über der von Absolventen des Sekundarbereichs II und 7 Prozentpunkte über der von Absolventen des Tertiärbereichs (Indikator A8). Die genauere Untersuchung zeigt auch, dass die Arbeitslosigkeit unter den gering Qualifizierten zwar deutlich über dem Durchschnitt liegt, sich dieser Nachteil jedoch in denjenigen Ländern nicht verstärkt hat, die ihren Tertiärbereich ausgeweitet haben, wie die Verdrängungshypothese eigentlich vermuten ließe. Im Gegenteil: In den Ländern, deren Tertiärbereich am schnellsten gewachsen ist, folgte auf einen kleinen Anstieg des relativen Risikos der Arbeitslosigkeit Ende der Neunzigerjahre ein entsprechender Rückgang Anfang dieses Jahrzehnts. In den Ländern, die ihren Tertiärbereich nicht ausweiteten, stieg das relative Risiko der Arbeitslosigkeit dagegen an. In diesen Ländern ist die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein, für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II jetzt sogar um 80 Prozent höher, wohingegen diese Wahrscheinlichkeit in den Ländern mit der stärksten Ausweitung des Tertiärbereichs bei unter 50 Prozent liegt.

Ebenso bedeutsam ist die Tatsache, dass die Länder, die ihren Tertiärbereich Ende der Neunzigerjahre stärker ausgeweitet haben, zwischen 1995 und 2004 einen größeren Rückgang (bzw. geringeren Anstieg) der Arbeitslosigkeit unter den geringer Qualifi-

zierten hatten als Länder mit einer geringeren Ausweitung des Tertiärbereichs. Frankreich, Irland und Korea wiesen beispielsweise in diesem Zeitraum den schnellsten Anstieg des Tertiärbereichs auf und verzeichneten einen extrem niedrigen bzw. einen negativen Anstieg der Arbeitslosigkeit, während in Deutschland, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik eine geringe oder keine Ausweitung des Tertiärbereichs mit einem signifikanten Anstieg der Arbeitslosigkeit unter den Erwachsenen ohne weitere Ausbildung einherging. Selbstverständlich gibt es Ausnahmen – Finnland hat den Tertiärbereich nicht ausgeweitet, aber die Arbeitslosigkeit ging zurück, Polen dagegen baute den Tertiärbereich aus, und die Arbeitslosigkeit stieg gleichfalls –, aber alles in allem steht die allgemeine Entwicklung im Gegensatz zu dem, was die Verdrängungshypothese erwarten ließe (Indikator A1).

Die Daten liefern also keinen Hinweis darauf, dass geringer Qualifizierte vom Arbeitsmarkt verdrängt werden, ganz im Gegenteil: Die geringer Qualifizierten haben bessere Beschäftigungsaussichten, wenn mehr Menschen in den Tertiärbereich eintreten. Vielleicht führt der Ausbau des Tertiärbereichs nicht nur zu mehr Wachstum, sondern auch zu ausgeglicheneren Beschäftigungsaussichten. Außerdem deutet eine Analyse der Entwicklungstendenzen der absoluten Arbeitslosigkeit unter Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II darauf hin, dass die Veränderungen der Arbeitslosenquoten zwischen 1995 und 2004 in keinem Zusammenhang zu den Veränderungen bei der Zahl der Abschlüsse im Tertiärbereich stehen. Weder bei Absolventen des Sekundarbereichs I noch bei denen des Sekundarbereichs II gibt es nach Berücksichtigung des Wachstums des BIP einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Anstieg der Zahl der Hochschulabschlüsse und den Veränderungen der Arbeitslosenquoten.

In der Tat scheinen – unabhängig von Veränderungen bei der Zahl der Abschlüsse im Tertiärbereich – das BIP und die Produktivität die entscheidenden Faktoren bei Veränderungen der Arbeitslosenquoten zu sein. Es besteht jedoch ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Anstieg der Zahl der Abschlüsse im Tertiär- und Sekundarbereich II und dem Rückgang der relativen Arbeitslosigkeit bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich I. All dies legt die Vermutung nahe, dass die Beschäftigungsaussichten der am wenigstens gut Ausgebildeten grundsätzlich mit dem Wirtschaftswachstum und ganz allgemein mit der Produktivität zusammenhängen, wozu wiederum ein ausreichendes Angebot an hoch qualifizierten Arbeitskräften potenziell beitragen kann. Eine gesunde, starke Wirtschaft scheint Verdrängungseffekte mehr als auszugleichen und für die weniger gut ausgebildeten Arbeitnehmer insgesamt positive Auswirkungen zu zeitigen. Die positiven Auswirkungen von wirtschaftlichem Wachstum auf die Beschäftigung sind für diejenigen ohne einen Hochschulabschluss stärker als für die Absolventen des Tertiärbereichs. Möglicherweise liegt dies daran, dass Arbeitgeber bei hoch qualifizierten Arbeitskräften eher dazu bereit sind, sie in wirtschaftlich schwierigeren Zeiten trotz der damit verbundenen Kosten zu halten.

Weiterhin deutet die Analyse darauf hin, dass ein Überangebot von Kompetenzen weder zu Arbeitslosigkeit unter den Hochschulabsolventen noch zu einem Rückgang ihrer Vergütung führt. Dies bedeutet zwar nicht zwangsläufig, dass Hochschulabsolventen stets einen ihren Qualifikationen entsprechenden Arbeitsplatz finden, weist aber doch darauf hin, dass sich die mit einem Hochschulabschluss verbundenen Vor-

teile nicht verringert haben, auch wenn der Tertiärbereich ausgeweitet wurde. Und auch wenn das relative Risiko der Arbeitslosigkeit für Hochschulabsolventen teilweise leicht angestiegen ist, war diese Entwicklung keineswegs in den Ländern am stärksten, deren Tertiärbereich am schnellsten gewachsen ist. In der Tat ist in allen OECD-Ländern die Arbeitslosigkeit unter Hochschulabsolventen weitaus geringer als in den anderen Gruppen. Was die Gehälter betrifft, so weisen die Daten zwar auf einen weniger schnellen Anstieg des mit einem Hochschulabschluss verbundenen Gehaltsvorteils in den Ländern hin, in denen das Angebot an Absolventen am schnellsten gewachsen ist, aber keineswegs auf einen allgemeinen Rückgang. Diese Zahlen bestätigen ähnliche Ergebnisse aus Querschnittstudien, die darauf hindeuten, dass geringer Qualifizierte auch an den positiven Auswirkungen eines ausgeweiteten Tertiärbereichs teilhaben und dass die Arbeitsmärkte die zusätzlich zur Verfügung gestellten Fähigkeiten und Kenntnisse größtenteils absorbieren. Betrachtet man die Entwicklung dieser möglichen Zusammenhänge über die Jahre hinweg, so kann man zu dem Schluss gelangen, dass die positiven Auswirkungen in den letzten Jahren ausgeprägter waren, was im Gegensatz zu der Auffassung steht, dass der Tertiärbereich bisher zu schnell gewachsen ist.

Es ist schwierig anhand dieser Entwicklungstendenzen in der Vergangenheit Aussagen für die Zukunft zu machen. Wird die Ausweitung des Tertiärbereichs in diesem rasanten Tempo weitergehen, getragen von einer ständig steigenden Nachfrage nach hoch qualifizierten Arbeitskräften? Oder wird der Anstieg abflachen und werden die relativen Einkommen sinken? Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hätte wohl kaum jemand vorhergesagt, dass bis zum Ende des Jahrhunderts der Besuch des Sekundarbereichs II – in den OECD-Ländern – für einen sehr großen Teil der Bevölkerung Standard sein wird. Daher fällt es genauso schwer vorherzusagen, welche Rolle ein Abschluss im Tertiärbereich Ende des 21. Jahrhunderts spielen wird.

Klar ist, dass zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Nachfrage nach mehr und besserer Bildung weiter wächst und dass damit immer noch ein wesentlicher Nutzen für das Einkommen und die Produktivität verbunden ist. Und die Bildungsbeteiligung wächst in den OECD-Ländern weiter: Gegenwärtig nehmen mehr als 50 Prozent, in einigen Ländern sogar mehr als 75 Prozent der Absolventen des Sekundarbereichs II ein Hochschulstudium auf (Indikator C2).

Wie werden die Länder diesen Ausbau des Tertiärbereichs finanzieren, angesichts der Tatsache, dass die Ausgaben pro Studierenden in einigen Ländern bereits jetzt schon rückläufig sind, da die Studierendenzahlen schneller angestiegen sind als die Ausgaben für den Tertiärbereich (Indikator B1)? Ein Teil der Lösung liegt sicherlich darin, innovative Maßnahmen zur Finanzierung und zur Unterstützung der Studierenden einzuleiten, um zusätzliche öffentliche und private Mittel so zur Verfügung zu stellen, dass sie den mit einem Hochschulabschluss verbundenen gesellschaftlichen und individuellen Vorteilen besser Rechnung tragen. Viele Länder sind hierbei recht erfolgreich, und einigen ist es gelungen, dies zu erreichen, ohne den Studierenden den Zugang zur Hochschulbildung zu erschweren (Indikator B5).

Bislang haben die nordischen Länder den Ausbau des Tertiärbereichs durch bedeutende Investitionen öffentlicher Mittel in den Hochschulbereich erreicht, wobei diese

Ausgaben, einschließlich Finanzzuschüssen sowohl für die Bildungseinrichtungen als auch für die Studierenden und die privaten Haushalte, als Investitionen betrachtet werden, die für den Einzelnen wie für die Gesellschaft eine hohe Rendite erbringen. Australien, Japan, Korea, Neuseeland und das Vereinigte Königreich haben die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich dadurch ausgeweitet, dass ein Teil der finanziellen Belastung auf die Studierenden übertragen wurde. In Australien wurde beispielsweise ein Programm mit risikofreien Darlehen eingeführt, um so Liquiditätsengpässe für ärmere Studierende zu überwinden; dies hatte jedoch keinerlei negativen Auswirkungen auf den gleichberechtigten Zugang von Studierenden mit benachteiligtem sozioökonomischem Hintergrund. Dagegen haben viele europäische Länder die öffentlichen Investitionen im Universitätsbereich nicht angehoben, und den Universitäten ist es auch nicht gestattet, Studiengebühren zu erheben, was dazu führt, dass die durchschnittlichen Bildungsausgaben pro Studierenden in Europa deutlich unterhalb der Hälfte dessen liegen, was in den Vereinigten Staaten für Studierende ausgeben wird (Indikator B1).

Aber es ist ebenfalls klar, dass mehr Geld alleine nicht ausreichen wird. Die Investitionen in Bildung müssen auch effizienter eingesetzt werden. *Bildung auf einen Blick* beschäftigt sich zum ersten Mal ausführlich mit diesem Aspekt und schätzt, dass die Steuerzahler im Durchschnitt der OECD-Länder um 22 Prozent bessere Ergebnisse (*Output*) bei den gegenwärtig eingesetzten Mitteln (*Input*) erwarten könnten (Indikator B7). Dieser Effizienzindikator ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch sehr explorativ, es werden nur der Elementar- und Sekundarbereich untersucht, und in den nächsten Jahren sind wesentliche Weiterentwicklungen erforderlich, nicht zuletzt um eine größere Bandbreite an Bildungsergebnissen zu erfassen. Aber schon jetzt lässt sich erkennen, welche Anstrengungen erforderlich sein werden, um das Bildungswesen so zu „überarbeiten", wie es in anderen Bereichen bereits geschehen ist, und eine bessere Gegenleistung für die investierten Mittel zu erreichen.

Für den Tertiärbereich bedeutet dies, ein System von ganz unterschiedlichen, überlebensfähigen und qualitativ exzellenten Bildungseinrichtungen zu schaffen und zu erhalten, die flexibel auf die Nachfrage reagieren können und die für die erreichten Bildungsergebnisse Verantwortung übernehmen. Und es bedeutet ebenfalls, den Ausbau und die Entwicklung des tertiären Bildungsbereichs so zu gestalten, dass der Zugang verbessert und die Qualität gesteigert wird. Die Universitäten werden sich so weiterentwickeln müssen, dass ihre Führungs- und Managementkompetenzen denen moderner Unternehmen entsprechen. Daher werden in weit größerem Umfang geeignete strategische Managementtechniken in den Bereichen Finanz- und Humankapital einzusetzen sein, um langfristig die finanziellen Grundlagen zu sichern und den Rechenschaftsanforderungen gerecht zu werden. Bildungseinrichtungen müssen von einem Management geleitet werden, das in der Lage ist, strategisch zu denken und Interessen zu vertreten, die über den akademischen Bereich hinausgehen. Derartige Veränderungen sind sicherlich nicht leicht umzusetzen, aber ihre Notwendigkeit lässt sich ebenso wenig leugnen wie die Risiken, die in diesem Bereich mit zu großer Selbstgefälligkeit verbunden sind. Die OECD wird auch weiterhin die Fortschritte in diesem Bereich genau verfolgen, um so die Länder dabei zu unterstützen, die anstehenden Aufgaben zu meistern.

Copyrighted material

Einleitung:
Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen

Das zugrunde liegende Referenzsystem

Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2007 bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu bewerten ist. Sie enthalten Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen und zu den Erträgen der Investitionen in die Bildung. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und jeweils von Informationen zum politischen Kontext und zur Interpretation der Daten begleitet. Die OECD-Indikatoren sind in einen konzeptionellen Rahmen eingestellt, der

- zwischen den Akteuren im Bildungssystem unterscheidet: einzelne Schüler, Arten des Unterrichts und Lernumgebungen, Anbieter von Bildungsleistungen sowie das Bildungssystem als Ganzes;
- die Indikatoren in Gruppen zusammenfasst, je nachdem, womit sie sich beschäftigen: die Lernergebnisse von Einzelnen oder ganzen Ländern, die politischen Ansatzpunkte oder Zusammenhänge, die diese Ergebnisse beeinflussen, oder die Gegebenheiten und Bedingungen, die bei politischen Entscheidungen zu berücksichtigen sind; und
- die politischen Fragen identifiziert, auf die sich die Indikatoren beziehen und die in drei Kategorien eingeteilt sind – die Qualität der Bildungserfolge und des Bildungsangebots, Fragen der Chancengleichheit beim Bildungsangebot und den Bildungsergebnissen sowie die Angemessenheit und Effektivität des Ressourcenmanagements.

Die folgende Matrix veranschaulicht die ersten beiden Dimensionen:

	(1) Bildungs- und Lernergebnisse	(2) Politische Ansatzpunkte und Zusammenhänge, die die Bildungserfolge beeinflussen	(3) Gegebenheiten und Bedingungen, die von der Politik zu berücksichtigen sind
(I) Einzelne Bildungsteilnehmer und Lernende	(1.I) Qualität und Verteilung der individuellen Bildungsergebnisse	(2.I) Einstellungen, Engagement und Verhalten des Einzelnen	(3.I) Persönlicher Hintergrund des einzelnen Lernenden
(II) Arten des Unterrichts	(1.II) Qualität des Unterrichts	(2.II) Pädagogische Methoden und Lernstrategien sowie das Unterrichtsklima	(3.II) Lernbedingungen der Lernenden und Arbeitsbedingungen der Lehrenden
(III) Anbieter von Bildungsdienstleistungen	(1.III) Abschlussquoten und Leistungen der Bildungseinrichtungen	(2.III) Organisation der Bildungseinrichtungen und ihr Umfeld	(3.III) Merkmale der Anbieter von Bildungsdienstleistungen und ihres Umfelds
(IV) Das Bildungssystem als Ganzes	(1.IV) Gesamtleistung des Bildungssystems	(2.IV) Systemweite institutionelle Struktur, Zuweisung von Mitteln und politische Maßnahmen	(3.III) Jeweiliger nationaler, bildungspolitischer, sozialer, wirtschaftlicher und demografischer Kontext

Die einzelnen Dimensionen der Matrix lassen sich wie folgt genauer beschreiben:

Die Akteure im Bildungssystem

Das Bildungsindikatoren-System der OECD (INES) zielt auf eine Beurteilung der Leistungen der nationalen Bildungssysteme als Ganzes und nicht einzelner Bildungseinrichtungen oder anderer subnationaler Einheiten. Dennoch wird zunehmend anerkannt, dass viele wichtige Aspekte der Entwicklung, der Funktionsweise und der Auswirkungen der Bildungssysteme nur beurteilt werden können, wenn man die Lernergebnisse mit einbezieht und versteht, wie diese mit dem „Input“ und den Prozessen sowohl auf der Ebene des Einzelnen als auch auf der Ebene der Institutionen zusammenhängen. Um dies zu berücksichtigen, unterscheidet der konzeptionelle Rahmen der Indikatoren zwischen der Makroebene, zwei Mesoebenen und der Mikroebene der Bildungssysteme. Diese beziehen sich auf

- das Bildungssystem als Ganzes
- die Bildungseinrichtungen und Anbieter von Bildungsdienstleistungen
- die Arten des Unterrichts und die Lernumgebung innerhalb der Bildungseinrichtungen und
- die einzelnen Bildungsteilnehmer und Lernenden.

In gewisser Weise entsprechen diese Ebenen den Einheiten bzw. Gruppen, von denen Daten erhoben werden, aber sie sind deshalb so wichtig, weil sich viele Merkmale des Bildungssystems je nach Ebene ganz unterschiedlich auswirken, was bei der Interpretation der Indikatoren zu berücksichtigen ist. So kann zum Beispiel auf Ebene der Schüler einer Klasse das Verhältnis zwischen Schülerleistungen und Klassengröße negativ sein, wenn Schüler in kleinen Klassen von einer besseren Betreuung durch die Lehrkraft profitieren. Auf Klassen- oder Schulebene werden jedoch oft gezielt schwächere oder benachteiligte Schüler in kleineren Klassen zusammengefasst, damit den einzelnen Schülern mehr Aufmerksamkeit zuteilwird. Auf Schulebene ist daher dann das beobachtete Verhältnis zwischen Klassengröße und Schülerleistung oft positiv (was darauf hindeutet, dass Schüler in größeren Klassen besser abschneiden als Schüler in kleineren Klassen). Betrachtet man das Bildungssystem als Ganzes, wird der Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Klassengröße noch komplexer, z. B. durch die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft oder durch Faktoren im Zusammenhang mit der Lernkultur in den einzelnen Ländern. Daher haben Analysen in der Vergangenheit, die sich allein auf Daten der Makroebene konzentrierten, gelegentlich zu Schlussfolgerungen geführt, die nicht in die richtige Richtung wiesen.

Ergebnisse, politische Ansatzpunkte und Gegebenheiten

Die zweite Dimension des zugrunde liegenden Referenzsystems fasst die Indikatoren auf jeder der genannten Ebenen weiter zusammen.

- Die Indikatoren der beobachteten Erträge der Bildungssysteme sowie die Indikatoren zu den Auswirkungen von Kenntnissen und Fähigkeiten auf den Einzelnen, die Gesellschaft und die Wirtschaft werden unter *Bildungs- und Lernergebnisse* zusammengefasst.

- Unter *Politische Ansatzpunkte und Zusammenhänge, die die Bildungserfolge beeinflussen* werden Informationen zu den politischen Ansatzpunkten und Bedingungen, die die Erfolge und Ergebnisse auf jeder Ebene beeinflussen, zusammengefasst.

- Diese politischen Ansatzpunkte und Zusammenhänge werden typischerweise von *Gegebenheiten* bestimmt – Faktoren, die die Politik bedingen oder einschränken. Sie werden unter *Gegebenheiten und Bedingungen* dargestellt. Es ist zu beachten, dass die Gegebenheiten oder Bedingungen jeweils für eine bestimmte Ebene des Bildungssystems gelten und dass Gegebenheiten auf einer der unteren Ebenen des Systems auf einer höheren Ebene durchaus politische Ansatzpunkte sein können. So sind zum Beispiel für die Schüler und Lehrer einer Schule die Qualifikationen der Lehrer eine gegebene Bedingung, dagegen ist die Personalentwicklung der Lehrer auf Ebene des Bildungssystems ein entscheidender bildungspolitischer Ansatzpunkt.

Bildungspolitische Fragen

Jede der sich so ergebenden Zellen des Referenzsystems kann dann genutzt werden, um eine Reihe von Fragen aus unterschiedlichen bildungspolitischen Perspektiven zu betrachten. Die bildungspolitischen Perspektiven wurden für dieses Referenzsystem in drei Kategorien zusammengefasst, die die dritte Dimension des zugrunde liegenden Referenzsystems von INES bilden:

- die Qualität der Bildungserfolge und des Bildungsangebots
- Gleichwertigkeit der Bildungsergebnisse und Chancengleichheit beim Bildungszugang sowie
- Angemessenheit, Effektivität und Effizienz des Ressourcenmanagements.

Zusätzlich zu den oben erwähnten Dimensionen erlaubt die zeitliche Perspektive als weitere Dimension des konzeptionellen Rahmens, auch dynamische Aspekte der Entwicklung der Bildungssysteme abzubilden.

Die in *Bildung auf einen Blick 2007* veröffentlichten Indikatoren fügen sich in dieses Referenzsystem ein, beziehen sich aber häufig auf mehr als eine Zelle der Referenzmatrix.

Die meisten Indikatoren in **Kapitel A:** *Bildungsergebnisse und Bildungserträge* beziehen sich auf die erste Spalte der Matrix, in der die Bildungs- und Lernergebnisse erfasst sind. Dennoch bieten beispielsweise die Indikatoren in Kapitel A, die den Bildungsstand verschiedener Generationen messen, nicht nur eine Kennzahl für die Ergebnisse der Bildungssysteme, sondern darüber hinaus auch den Kontext für die laufende Bildungspolitik und beeinflussen zum Beispiel die Politik im Bereich lebenslanges Lernen.

Kapitel B: *Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen* liefert Kennzahlen, die entweder politische Ansatzpunkte oder Gegebenheiten darstellen, die von der Politik zu berücksichtigen sind, bzw. gelegentlich beides zusammen. Die Ausgaben pro Schüler/Studierenden sind beispielsweise eine entscheidende bildungspolitische Kennzahl, die sich direkt auf den einzelnen Lernenden auswirkt, denn sie beeinflussen die Lernumgebung in den Schulen sowie die Lernbedingungen der Schüler im Klassenzimmer.

Kapitel C: *Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf* enthält Indikatoren, die eine Mischung aus Kennzahlen zu Erfolgen, politischen Ansatzpunkten und Zusammenhängen sind. Die Zugangsquoten und der Bildungsverlauf sind beispielsweise insofern Erfolgskennzahlen, als sie die Ergebnisse der bildungspolitischen Maßnahmen und Praktiken auf Ebene des Klassenzimmers, der Schule und des Bildungssystems erfassen. Aber sie können auch den Kontext für bildungspolitische Entscheidungen bieten, indem sie die Bereiche erkennen lassen, in denen ein politisches Eingreifen erforderlich ist, um beispielsweise die Chancengleichheit zu verbessern.

Kapitel D: *Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen* enthält Indikatoren zur Unterrichtszeit, der Arbeitszeit der Lehrer und ihren Gehältern, die nicht nur politische Ansatzpunkte darstellen, die beeinflusst werden können, sondern die auch den Kontext für die Unterrichtsqualität, die Arten des Unterrichts und die Lernerfolge der einzelnen Schüler liefern.

Hinweise für den Leser

Statistische Erfassung

Zwar ist die Gültigkeit der Indikatoren in vielen Ländern nach wie vor durch unvollständige Daten eingeschränkt, prinzipiell wird jedoch jeweils das gesamte nationale Bildungssystem (innerhalb der nationalen Grenzen) erfasst, unabhängig davon, wer Eigentümer oder Geldgeber der betreffenden Bildungseinrichtungen ist und in welchen Strukturen das Bildungsangebot vermittelt wird. Abgesehen von einer Ausnahme (s. u.) sollten sämtliche Schüler und Studierende sowie alle Altersgruppen berücksichtigt werden: Kinder (einschließlich derjenigen, die als Kinder mit einem besonderen pädagogischen Bedarf eingestuft sind), Erwachsene, Inländer, Ausländer sowie Schüler und Studierende, die an Fernkursen, in Sonderschulmaßnahmen oder an Ausbildungsgängen teilnehmen, die von anderen Ministerien als dem Bildungsministerium angeboten werden, sofern das Hauptziel der betreffenden Ausbildung die bildungsmäßige Förderung des Einzelnen ist. Die berufliche und technische Ausbildung am Arbeitsplatz bleibt jedoch bei den Angaben zu den Ausgaben für die Ausbildung und zur Bildungsbeteiligung unberücksichtigt, mit Ausnahme der dualen Ausbildung, einer kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildung, die ausdrücklich als Bestandteil des Bildungssystems gilt.

Bildungsaktivitäten, die als „Erwachsenenbildung“ oder „nicht reguläre Bildung“ eingestuft sind, werden berücksichtigt, sofern diese Aktivitäten Kurse und Studiengänge umfassen oder fachliche Inhalte vermitteln, die mit „regulären“ Bildungsgängen vergleichbar sind, bzw. sofern die zugrunde liegenden Bildungsgänge zu ähnlichen Abschlüssen führen wie die entsprechenden regulären Bildungsgänge. Kurse für Erwachsene, die in erster Linie aus allgemeinem Interesse, zur persönlichen Entwicklung, als Freizeitvergnügen oder zur Erholung belegt werden, sind hierbei ausgeschlossen.

Berechnung von internationalen Mittelwerten

Für viele Indikatoren ist ein OECD-Durchschnitt und für manche ein OECD-Gesamtwert (OECD insgesamt) angegeben.

Der *OECD-Durchschnitt* wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte aller OECD-Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Der OECD-Durchschnitt bezieht sich somit auf einen Durchschnitt von Datenwerten auf Ebene der nationalen Bildungssysteme und kann als Antwort auf die Frage dienen, wie ein Indikatorwert für ein bestimmtes Land im Vergleich zum Wert eines typischen Landes bzw. eines Landes mit durchschnittlichen Werten abschneidet. Dabei bleibt die absolute Größe des jeweiligen Bildungssystems unberücksichtigt.

OECD insgesamt wird als der gewichtete Mittelwert der Datenwerte aller Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Er spiegelt den Wert eines bestimmten Indikators für die OECD-Länder in ihrer Gesamtheit wider. Die Ermittlung dieses Wertes dient zu Vergleichszwecken, wenn beispielsweise die Ausgabenzahlen für einzelne Länder mit denen aller OECD-Länder insgesamt verglichen werden sollen, für die jeweils relevante Daten vorliegen, wobei diese OECD-Länder als eine Einheit betrachtet werden.

Es ist zu beachten, dass sowohl der *OECD-Durchschnitt* als auch *OECD insgesamt* durch fehlende Daten für einzelne Länder erheblich beeinflusst werden können. Aufgrund der relativ kleinen Zahl der untersuchten Länder wird dies jedoch nicht durch statistische Verfahren ausgeglichen. In den Fällen, in denen eine Kategorie für ein Land nicht zutrifft (gekennzeichnet durch ein „a“) oder der Datenwert für die entsprechende Berechnung vernachlässigbar gering ist (gekennzeichnet durch ein „n“), wird zur Berechnung des OECD-Durchschnitts der Wert null angesetzt. In den Fällen, in denen ein Daten-

punkt das Verhältnis von zwei Werten angibt, die beide auf ein bestimmtes Land nicht zutreffen (gekennzeichnet durch ein „a"), wird das betreffende Land bei der Berechnung des OECD-Durchschnitts nicht berücksichtigt.

In den Tabellen zur Finanzstatistik, die das Jahr 1995 berücksichtigen, wurden sowohl der *OECD-Durchschnitt* als auch der Wert *OECD insgesamt* nur für die Länder berechnet, die Daten sowohl für 1995 als auch für 2004 zur Verfügung stellten. Dies erlaubt einen Vergleich des *OECD-Durchschnitts* und des Wertes *OECD insgesamt* im Zeitverlauf, der nicht durch fehlende Daten bestimmter Länder für eines der Jahre beeinträchtigt wird.

Bei vielen Indikatoren wird auch ein *EU19-Durchschnitt* angegeben. Er wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte der 19 OECD-Länder berechnet, die Mitglied der Europäischen Union sind und für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können (Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Slowakische Republik, Spanien, die Tschechische Republik, Ungarn und das Vereinigte Königreich).

Klassifizierung der Bildungsbereiche

Die Klassifizierung der einzelnen Bildungsbereiche beruht auf der überarbeiteten Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard Classification of Education – ISCED-97). Der größte Unterschied zwischen der alten (ISCD-76) und der überarbeiteten Fassung der ISCED-Klassifikation ist die Einführung eines mehrdimensionalen Systems für die Klassifizierung, das die Bildungsinhalte von Bildungsgängen mittels multipler Kriterien abschätzt und einordnet. Die ISCED-Klassifikation ist ein Instrument zur Erstellung von internationalen Bildungsstatistiken und unterscheidet zwischen sechs Bildungsbereichen. Im (englischen) Glossar unter *www.oecd.org/edu/eag2007* werden die ISCED-Stufen ausführlich erläutert, und in Anhang 1 ist das jeweilige typische Abschlussalter für die wichtigsten Bildungsgänge nach ISCED-Stufen aufgeführt.

Symbole für fehlende Daten

In den Tabellen und Abbildungen werden zur Kennzeichnung fehlender Daten die folgenden Symbole verwendet:

a Daten nicht zutreffend, da die Kategorie nicht zutrifft.

c Zu wenige Beobachtungen, um verlässliche Werte anzugeben (d. h., eine Zelle ist mit weniger als 3 Prozent der Schüler für diese Zelle oder zu wenigen Schulen für gültige Schlussfolgerungen besetzt). Diese Daten wurden jedoch bei der Berechnung der länderübergreifenden Durchschnittswerte berücksichtigt.

m Keine Daten verfügbar.

n Die Größenordnung ist entweder vernachlässigbar oder null.

w Die Daten wurden auf Wunsch des betreffenden Landes zurückgezogen.

x Die Daten sind in einer anderen Kategorie oder Spalte der Tabelle enthalten [z. B. bedeutet x(2), dass die Daten in Spalte 2 der Tabelle enthalten sind].

~ Der Durchschnitt ist nicht mit anderen Bildungsbereichen vergleichbar.

Weitere Quellen

Im Internet finden sich unter *www.oecd.org/edu/eag2007* umfangreiche Informationen zu den bei den Indikatoren verwendeten Berechnungsmethoden, der Interpretation der Indikatoren im jeweiligen nationalen Kontext und den benutzten Datenquellen. Die Website bietet auch Zugang zu den Daten, die den Indikatoren zugrunde liegen, sowie zu einem umfangreichen (englischen) Glossar der Fachbegriffe, die in dieser Publikation verwendet werden.

Änderungen im englischen Original, die nach Drucklegung von *Education at a Glance 2007* erfolgten, sind unter *www.oecd.org/edu/eag2007* aufgeführt.

Auf der Website *www.pisa.oecd.org* finden sich Informationen zu der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD, die für viele der Indikatoren von *Bildung auf einen Blick 2007* herangezogen wurde.

Bildung auf einen Blick nutzt den StatLinks-Service der OECD. Unter jeder Abbildung und jeder Tabelle von *Bildung auf einen Blick 2007* findet sich eine URL, die zu einer Excel-Arbeitsmappe mit den entsprechenden zugrunde liegenden Daten führt. Diese URL sind dauerhaft eingerichtet und werden langfristig bestehen bleiben. Außerdem können Benutzer der E-Book-Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* direkt auf diese Links klicken. Die entsprechende Arbeitsmappe öffnet sich dann in einem separaten Fenster.

Ländercodes

Diese Codes werden in einigen Abbildungen verwendet. Im Text der Indikatoren werden die Ländernamen bzw. Bezeichnungen der territorialen Einheiten verwendet. Es ist zu beachten, dass im Text die flämische Gemeinschaft von Belgien als *Belgien (fläm.)* bezeichnet wird und die französische als *Belgien (frz.)*.

AUS	Australien	KOR	Korea
AUT	Österreich	LUX	Luxemburg
BEL	Belgien	MEX	Mexiko
BFL	Belgien (fläm.)	NLD	Niederlande
BFR	Belgien (frz.)	NZL	Neuseeland
BRA	Brasilien	NOR	Norwegen
CAN	Kanada	POL	Polen
CHL	Chile	PRT	Portugal
CZE	Tschechische Republik	RUS	Russische Föderation
DNK	Dänemark	SCO	Schottland
ENG	England	SVK	Slowakische Republik
EST	Estland	SVN	Slowenien
FIN	Finnland	ESP	Spanien
FRA	Frankreich	SWE	Schweden
DEU	Deutschland	CHE	Schweiz
GRC	Griechenland	TUR	Türkei
HUN	Ungarn	UKM	Vereinigtes Königreich
ISL	Island	USA	Vereinigte Staaten
IRL	Irland		
ISR	Israel		
ITA	Italien		
JPN	Japan		

Copyrighted material

Kapitel A

Bildungsergebnisse und Bildungserträge

Copyrighted material

Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

Dieser Indikator untersucht den Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung, auf der Grundlage formaler Bildungsabschlüsse. Als solcher bietet er eine Kenngröße der den Volkswirtschaften und Gesellschaften zur Verfügung stehenden Kenntnisse und Fähigkeiten. Weiterhin zieht dieser Indikator Daten über den Bildungsstand nach Fächergruppen und Altersgruppen heran, um die Verteilung von Kenntnissen und Fähigkeiten innerhalb der Bevölkerung zu untersuchen und einen groben Überblick darüber zu bieten, welche Kompetenzen dem Arbeitsmarkt in jüngster Zeit zur Verfügung gestellt wurden und welche Kompetenzen dem Arbeitsmarkt in den nächsten Jahren entzogen werden. Darüber hinaus werden die Auswirkungen der Ausweitung des Tertiärbereichs betrachtet und es wird untersucht, ob diese Ausweitung zu einer Verdrängung der weniger Qualifizierten durch überqualifizierte Kräfte führt.

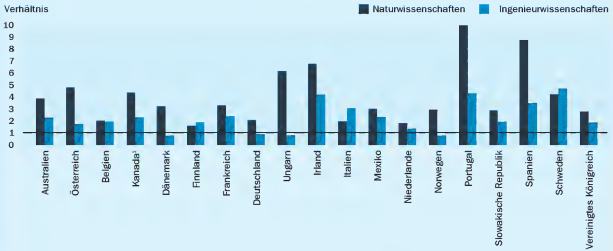
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A1.1

Unterschiede zwischen den Generationen bei den Abschlüssen in den Natur- und Ingenieurwissenschaften (2004)

Die Abbildung zeigt für die Fächergruppen Natur- und Ingenieurwissenschaften das Verhältnis der 25- bis 34-Jährigen mit einem ISCED-5A-Abschluss und der 30- bis 39-Jährigen mit einem ISCED-6-Abschluss zu den 55- bis 64-Jährigen mit einem ISCED-5A/6-Abschluss (2004).

In allen OECD-Ländern ist die Zahl derjenigen mit einem naturwissenschaftlichen Universitätsabschluss in den jüngeren Altersgruppen dreimal so hoch wie die Zahl derjenigen mit einem entsprechenden Abschluss, die den Arbeitsmarkt in den nächsten Jahren verlassen werden. In der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften sind es noch fast doppelt so viele (Faktor 1,9). In vier Ländern – Dänemark, Deutschland, Norwegen und Ungarn – liegt das Verhältnis bei unter eins, was bedeutet, dass mehr Menschen mit einem ingenieurwissenschaftlichen Hochschulabschluss den Arbeitsmarkt verlassen werden, als in jüngster Zeit auf den Arbeitsmarkt getreten sind.



Anmerkung: Der Zähler umfasst 25- bis 34-Jährige mit einem ISCED-5A-Abschluss und 30- bis 39-Jährige mit einem ISCED-6-Abschluss. Der Nenner umfasst 55- bis 64-Jährige mit einem ISCED-5A/6-Abschluss.

1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Tabelle A1.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Der Anteil derjenigen, die über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, ist in fast allen OECD-Ländern gestiegen und so unter den Jugendlichen zum Standard geworden. Seit 2005 reicht der Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, in 22 OECD-Ländern von 73 bis 97 Prozent. Dieser Anstieg erfolgte in Ländern wie Korea oder Irland besonders schnell, das heißt, Länder, die traditionell einen geringeren Bildungsstand aufwiesen, holen auf und nähern sich den Ländern mit traditionell hohem Bildungsstand.
- Die Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sind in den meisten Ländern die wichtigsten Fächergruppen. Sie machen 29 Prozent aller erreichten ISCED-5A/6-Abschlüsse in den OECD-Ländern aus. Dies könnte an der großen Anziehungskraft liegen, die diese Fächer auf jüngere Menschen ausüben. Im Durchschnitt haben von den 25- bis 34-Jährigen mit einem ISCED-5A-Abschluss und den 30- bis 39-Jährigen mit einem ISCED-6-Abschluss 3,5-mal mehr einen Abschluss in diesen Fächern als in der Gruppe der 55- bis 64-Jährigen mit einem ISCED-5A/6-Abschluss.
- Das Verhältnis derjenigen mit einem Abschluss in Erziehungswissenschaften (ISCED 5A/6) liegt zwischen den jüngeren Altersgruppen und der älteren in den OECD-Ländern nahe bei 1. In Dänemark, Deutschland, den Niederlanden, Schweden und dem Vereinigten Königreich liegt das Verhältnis bei unter 1, was ein Hinweis auf mögliche Schwierigkeiten sein könnte, Ersatz zu finden, wenn die ältere Generation in den Ruhestand geht.
- Die Daten belegen, dass die Ausweitung des Tertiärbereichs keine negative Auswirkung auf die Beschäftigung hatte. Im Gegenteil, in den Ländern, deren Tertiärbereich am schnellsten gewachsen ist, folgte auf einen kleinen Anstieg des relativen Risikos der Arbeitslosigkeit Ende der Neunzigerjahre ein entsprechender Rückgang Anfang dieses Jahrzehnts. Ebenso wenig hat die Ausweitung des Tertiärbereichs zu einem Rückgang der Gehälter der Absolventen geführt, auch wenn diese im Durchschnitt nicht schneller gestiegen sind als die Löhne und Gehälter allgemein.

Politischer Hintergrund

Eine gut ausgebildete und qualifizierte Erwerbsbevölkerung ist für das soziale und wirtschaftliche Wohl eines Landes und des Einzelnen von grundlegender Bedeutung. Denn Bildung ist ein entscheidender Faktor, damit der Einzelne über die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen verfügt, um effektiv am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Bildung trägt auch zu einer Erweiterung des wissenschaftlichen und kulturellen Wissens bei. Der Bildungsstand der Bevölkerung wird oftmals als Kennzahl für den Bestand an „Humankapital" verwendet, das heißt für die in der Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung zur Verfügung stehenden Kenntnisse und Fähigkeiten. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass bei einem Vergleich der einzelnen Länder anhand der jeweiligen Bildungsstände unterstellt wird, dass die in einem Ausbildungsjahr vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten in jedem Land gleich sind.

Die Zusammensetzung der Fähigkeiten und Kenntnisse des vorhandenen Humankapitals variiert jedoch stark von Land zu Land und hängt von der Struktur der Wirtschaft sowie dem allgemeinen wirtschaftlichen Entwicklungsgrad ab. Es ist wichtig, die Zusammensetzung der Fähigkeiten und Kenntnisse sowie Veränderungen dieser Strukturen zwischen unterschiedlichen Altersgruppen zu verstehen, um einschätzen zu können, welche Fähigkeiten und Kenntnisse dem Arbeitsmarkt heute und in Zukunft zur Verfügung stehen werden. Eine Möglichkeit, das Angebot an Kompetenzen in verschiedenen Fächergruppen zu erfassen, ist zu untersuchen, in welchem Verhältnis jeweils diejenigen, die in jüngster Zeit auf den Arbeitsmarkt gelangt sind, die ersetzen werden, die den Arbeitsmarkt in den nächsten Jahren verlassen werden. Versucht man die möglichen Auswirkungen dieser Veränderungen der Fähigkeiten und Kenntnisse auf dem Arbeitsmarkt einzuschätzen, so sind verschiedene Faktoren zu berücksichtigen – die Gesamtzahl der in einem Bereich zur Verfügung stehenden Menschen, die heutige und zukünftige strukturelle Zusammensetzung der Wirtschaft sowie das Ausmaß, in dem lebenslanges Lernen eine Alternative für den Erwerb spezifischen Wissens darstellt.

Außerdem ist es auch wichtig zu untersuchen, wie sich die Ausweitung des Tertiärbereichs auswirkt. In vielen OECD-Ländern wurde der Tertiärbereich zwischen Ende der Siebziger und Ende der Neunzigerjahre erheblich ausgebaut, wobei der Anstieg zwischen Anfang und Ende der Neunzigerjahre weniger ausgeprägt war. Aber stehen dem vergrößerten Angebot von gut ausgebildeten Arbeitskräften auch entsprechend neue hoch qualifizierte Arbeitsplätze gegenüber, oder müssen letztendlich manche der zusätzlichen Absolventen Arbeiten verrichten, die keinen Hochschulabschluss erfordern, wodurch weniger qualifizierte Arbeitskräfte aus dem Arbeitsmarkt verdrängt werden? Und führt die steigende Zahl von Absolventen des Tertiärbereichs zu einem Rückgang der Akademikergehälter?

Ergebnisse und Erläuterungen

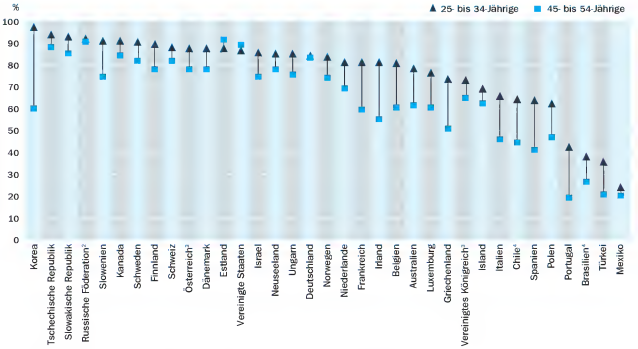
Bildungsstand in den OECD-Ländern

Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügt weniger als ein Drittel der Erwachsenen (29 Prozent) lediglich über einen Abschluss im Primar- oder Sekundarbereich I, 41 Pro-

A 1

Abbildung A1.2

Anteil der Bevölkerung (in %) mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II[1] (2005), nach Altersgruppe



1. Ohne Bildungsgänge. ISCED 3C kurze (2x). 2. Referenzjahr 2003. 3. Einschließlich einiger Bildungsgänge. ISCED 3C kurze (2x) 4. Referenzjahr 2004.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 25- bis 34-Jähriger mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II.
Quelle: OECD. Tabelle A1.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

zent über einen Abschluss im Sekundarbereich II, und ein Viertel (26 Prozent) hat auch den Tertiärbereich abgeschlossen (Tab. A1.1a). Die Länder unterscheiden sich jedoch stark hinsichtlich der Verteilung des Bildungsstands innerhalb der Bevölkerung.

In 22 der 29 OECD-Länder sowie in den Partnerländern Estland, Israel, der Russischen Föderation und Slowenien verfügen mehr als 60 Prozent der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren mindestens über einen Abschluss im Sekundarbereich II (Tab. A1.2a) In einigen Ländern zeigt sich jedoch ein anderes Bild. In Mexiko, Portugal, Spanien und der Türkei beispielsweise verfügt mehr als die Hälfte der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren über keinen Abschluss im Sekundarbereich II. Insgesamt deutet ein Vergleich des Bildungsstands jüngerer mit dem älterer Altersgruppen auf eine starke Zunahme der Abschlüsse im Sekundarbereich II hin (Abb. A1.2). Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II um 13 Prozent höher als der Anteil in der Altersgruppe der 45- bis 54-Jährigen. Mit einem Anstieg von 20 Prozentpunkten und mehr im Hinblick auf diese Altersgruppen war diese Entwicklung in Belgien, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Korea, Portugal und Spanien sowie im Partnerland Chile besonders deutlich.

In Ländern, in denen die Erwachsenenbevölkerung in der Regel über einen hohen Bildungsstand verfügt, sind die Unterschiede beim Bildungsstand der verschiedenen Altersgruppen weniger ausgeprägt (Tab A1.2a). In Ländern, in denen mehr als 80 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II

erworben haben, beträgt der Unterschied zwischen dem Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die den Sekundarbereich II abgeschlossen haben, und dem Anteil der 45- bis 54-Jährigen mit einem solchen Abschluss im Durchschnitt nur 6 Prozentpunkte. In Deutschland und den Vereinigten Staaten ist der Anteil derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bei den drei jüngsten Altersgruppen fast gleich. Für die anderen Länder, in denen es einen größeren Nachholbedarf gibt, beträgt der durchschnittliche Zuwachs bei diesen drei Altersgruppen 16 Prozentpunkte, wobei sich die Situation in den einzelnen Ländern zum Teil ganz unterschiedlich darstellt: So beträgt in Mexiko der Unterschied zwischen den 25- bis 34-Jährigen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, und den 45- bis 54-Jährigen mit einem derartigen Abschluss weniger als 4 Prozentpunkte, in Korea dagegen sind es 37 Prozentpunkte.

Kasten A1.1

Europäischer Humankapitalindex

Der Zusammenhang zwischen Investitionen in Menschen und der Leistungsfähigkeit der Wirtschaft scheint klar, ist aber nur schwer empirisch und widerspruchsfrei zu belegen. Um das Humankapital umfassend erfassen zu können, gilt es, die allgemeinen und speziellen Fähigkeiten und Kenntnisse der Menschen zu berücksichtigen, den formalen Bildungsstand, die Erwachsenenbildung sowie die Arbeitspraxis. Quantifizierbare Übertragungen sind ebenfalls schwierig: Welches Maß an praktischer Ausbildung ersetzt einen Monat formaler Erwachsenenbildung? Was schafft effizienter Humankapital: Ausgaben zur Verringerung des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses bei Migrantenkindern oder die Umschulung von Arbeitslosen? Die Messungen werden zusätzlich durch die Tatsache erschwert, dass die Renditen für unterschiedliche Investitionen in das Humankapital für die verschiedenen Beteiligten nicht gleich hoch sind und die entsprechenden Amortisationszeiten stark divergieren. Wenn das Humankapital und seine Auswirkungen besser quantifizierbar wären, würden Investitionen in das Humankapital bei wirtschaftlichen Entscheidungen möglicherweise eine größere Rolle spielen. Der Lisbon Council, ein unabhängiger Thinktank mit Sitz in Brüssel, hat kürzlich ein Modell zur Erfassung des Humankapitals veröffentlicht, das zeitbasierte Messungen nutzt, um wirtschaftlich relevantes Humankapital zu quantifizieren. Die Methode erfasst fünf unterschiedliche Formen des Lernens mit ökonomischem Wert: das Lernen von den Eltern, im Rahmen der Schulpflicht erworbene Bildung, im Tertiärbereich erworbene Bildung, informelles und nicht formales Lernen der Erwachsenen und Lernen am Arbeitsplatz. Die Methode ist weiter durch folgende Faktoren gekennzeichnet:

Konsistenz über Art, Zeit und Land hinweg: Die Investitionen in jede Form des Lernens werden in der gleichen Einheit angegeben (US-Dollar, kaufkraftbereinigt), sodass der ökonomische Wert allen Lernens über Zeit und Ort hinweg vergleichbar ist.

Rückstellung für Abschreibungen: Aufgrund empirischer Erkenntnisse darüber, in welchem Ausmaß man Gelerntes vergisst und Wissen veraltet, schreibt das Modell unterschiedliche Investitionen in das Humankapital über verschiedene Zeiträume und zu unterschiedlichen Sätzen ab.

Berücksichtigung der Einsatzkosten: Der Wert der Investitionen in Lernen wird zunächst anhand der effektiv für Lernen aufgewendeten Zeit gemessen. Dieser zeitlichen Investition wird ein Geldwert zugewiesen. Beim Lernen von den Eltern bzw. der Anleitung durch die Eltern handelt es sich dabei um das Einkommen, das Eltern entgeht, wenn sie ihre Kinder „unterrichten". Bei der Schulpflicht sind es die Bruttokosten des Unterrichts. Im Tertiärbereich handelt es sich um die Bruttogehälter der Unterrichtenden sowie das Einkommen, das den Studierenden während des Studiums entgeht. Im Bereich informelles und nicht formales Lernen der Erwachsenen sind es die Opportunitätskosten der Zeit für die Lernenden. Beim Lernen am Arbeitsplatz berechnen sich die Kosten anhand des Bruttolohns des Arbeitnehmers. Dieser Ansatz beruht auf der Einsicht, dass unter bestimmten Bedingungen die Zeitkosten zur Schaffung von Humankapital dem Einkommen aus bestehendem Humankapital entsprechen. So wird beispielsweise ein Erwachsener nur dann in nicht formale Bildung investieren, wenn dies zu einem entsprechenden Ertrag, d. h. einem höheren Einkommen, führt. Ist das nicht der Fall, so wird der Erwachsene vorziehen, die Zeit dafür zu nutzen, aus dem bestehenden Human- und Finanzkapital Erträge zu erwirtschaften.

Eine erste Anwendung dieses Modells führte zu einem Europäischen Humankapitalindex, der in 13 EU-Ländern den Bestand an Humankapital, dessen Einsatz, Nutzung und Entwicklung erfasst. Bei der Anwendung dieses Modells bestehen jedoch noch beachtliche methodische Schwierigkeiten. Die OECD nimmt gegenwärtig mit ihren Mitgliedsländern Diskussionen über die Methodik und die Datenverfügbarkeit auf, um möglicherweise einen derartigen Index auch für die OECD-Länder zu erstellen.

Weitere Informationen s. *www.lisboncouncil.net*.

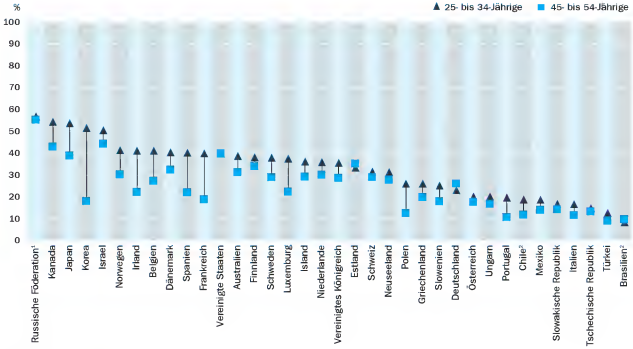
Ausweitung des Tertiärbereichs

Hinter der Ausweitung des Tertiärbereichs stand in vielen Ländern die Überzeugung, dass in hoch entwickelten Wissensgesellschaften mehr hoch qualifizierte Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich seien und dass daher ein weit größerer Anteil der Bevölkerung als bisher über den Sekundarbereich hinaus ausgebildet werden müsse. Aber es bleibt die Frage, ob dem vergrößerten Angebot von gut ausgebildeten Arbeitskräften auch entsprechend neue hoch qualifizierte Arbeitsplätze gegenüberstehen oder ob letztendlich manche der zusätzlichen Absolventen Arbeiten verrichten müssen, die keinen Hochschulabschluss erfordern, und dadurch weniger qualifizierte Arbeitskräfte aus dem Arbeitsmarkt verdrängen. Ein derartiger Verdrängungseffekt könnte mit einem relativen Anstieg der Arbeitslosigkeit unter weniger Qualifizierten einhergehen (da höher qualifizierte Arbeitnehmer deren Arbeit übernehmen), aber möglicherweise auch mit einem Rückgang des mit einem Hochschulabschluss in Verbindung stehenden Einkommenszuschlags (wenn das größere Angebot an Hochschulabsolventen die entsprechende Nachfragesteigerung übersteigt).

Betrachtet man die höchsten Abschlüsse, über die Erwachsene verschiedener Altersgruppen heute verfügen, so lässt sich abschätzen, in welchem Maße die Anzahl der tertiären Abschlüsse in aufeinanderfolgenden Altersgruppen, die auf den Arbeitsmarkt gelangten, zunahm. Tabelle A1.3 und Abbildung A1.3 zeigen den Anteil der Bevölke-

Abbildung A1.3

Anteil der Bevölkerung (in %) mit mindestens einem Abschluss im Tertiärbereich (2005), nach Altersgruppe



1. Referenzjahr 2003. 2. Referenzjahr 2004.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle A1.3a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

rung in den OECD-Ländern mit einem Abschluss im Tertiärbereich (in Prozent), untergliedert in Altersgruppen von jeweils 10 Jahren.

Sieht man sich die Abschlüsse im Tertiärbereich für Altersgruppen von jeweils 5 Jahren an, so wird klar, dass es in vielen Ländern Ende der Siebziger- und Ende der Neunzigerjahre einen starken Anstieg dieser Abschlüsse bei den auf den Arbeitsmarkt gelangenden Altersgruppen gab. Tabelle A1.6 zeigt ein anhaltendes, aber insgesamt geringeres Wachstum zwischen Anfang und Ende der Neunzigerjahre und teilt die Länder nach diesem Wachstum in drei Gruppen ein.

Im Allgemeinen stieg der Bildungsstand in den Ländern der ersten Gruppe Ende der Siebziger- und Ende der Neunzigerjahre sowohl insgesamt als auch am Ende dieses Zeitraums stärker als in den anderen Ländern: Im Durchschnitt stiegen die Abschlüsse im Tertiärbereich in diesen Ländern über 20 Jahre von 23 auf 39 Prozent. Eine Ausnahme bildet hierbei Australien, hier entfällt der größte Teil des in 20 Jahren erfolgten Anstiegs auf die Neunzigerjahre. In Finnland und Norwegen war dagegen über den gesamten Zeitraum ein deutlicher Anstieg zu beobachten, der jedoch zwischen Ende der Achtziger- und Anfang der Neunzigerjahre besonders ausgeprägt war.

Was in Tabelle A1.6 besonders auffällt, ist die Tatsache, dass die durchschnittlichen Abschlussquoten im Tertiärbereich für die älteste erfasste Altersgruppe, die Ende der Sechzigerjahre auf den Arbeitsmarkt gelangte, für alle drei Ländergruppen mit 16 bis

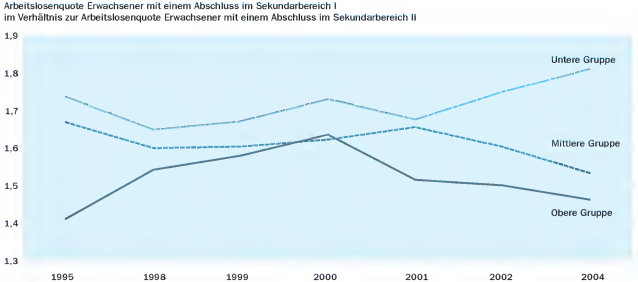
17 Prozent nahezu identisch ist. Dagegen liegen die durchschnittlichen Abschlussquoten für die jüngste Altersgruppe in der obersten Ländergruppe bei 39 Prozent und in der untersten bei nur 25 Prozent. Die Länder, die während der Neunzigerjahre ihren Tertiärbereich am stärksten ausweiteten, haben also den Abstand beim Bildungsstand zu den Ländern ohne signifikante Ausweitung während der Neunzigerjahre deutlich vergrößert.

Die Daten zeigen eindeutig, dass ein Abschluss im Tertiärbereich beträchtliche Vorzüge mit sich bringt und beachtliche Nachteile damit verbunden sind, keinen Abschluss im Sekundarbereich II zu erreichen. Der durchschnittliche Einkommenszuschlag, der mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II verbunden ist, liegt in allen Ländern bei über 25 Prozent und erreicht in einigen Fällen sogar über 100 Prozent (s. Indikator A9). In den OECD-Ländern liegt die durchschnittliche Arbeitslosenquote derjenigen, die nur einen Abschluss im Sekundarbereich I erworben haben, um fünf Prozentpunkte über derjenigen für Absolventen des Sekundarbereichs II und sieben Prozentpunkte über derjenigen für Absolventen des Tertiärbereichs (Indikator A8).

Eine andere Möglichkeit, die Entwicklung über die Zeit hinweg zu betrachten, besteht darin, die Länder nicht einzeln heranzuziehen, sondern in Gruppen, die danach zusammengefasst werden, wie schnell die Ausweitung des Tertiärbereichs erfolgte. Die folgende Analyse nutzt daher die Durchschnittswerte der drei Ländergruppen, die in der Tabelle A1.6 aufgeführt sind. Diese drei Gruppen repräsentieren Länder, in denen der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich, der in den Neunzigerjahren auf den Arbeitsmarkt gelangte, schnell, langsam bzw. nicht signifikant anstieg.

Abbildung A1.4

Relative Arbeitslosenquote von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich I zwischen 1995 und 2004



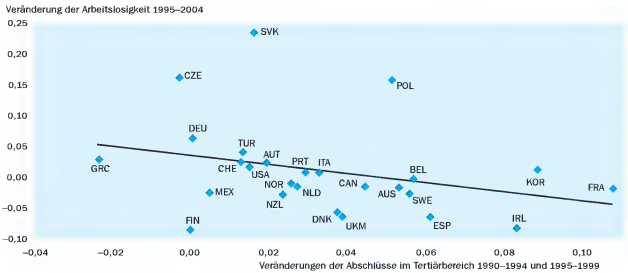
Anmerkung: „Obere Gruppe" bezieht sich auf die neun Länder, die den Tertiärbereich während der Neunzigerjahre am stärksten ausgeweitet haben (durchschnittlich um 5,9 Prozent); „Mittlere Gruppe" bezieht sich auf die acht Länder, deren Tertiärbereich in den Neunzigerjahren mäßig stark gewachsen ist (durchschnittlich um 2,4 Prozent); „Untere Gruppe" bezieht sich auf die neun Länder, deren Tertiärbereich während der Neunzigerjahre kaum gewachsen ist (durchschnittlich um 0,1 Prozent).

Quelle: OECD. Bildung auf einen Blick 2006. Indikatoren A1 und A8. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

Abbildung A1.5

Veränderungen im Tertiärbereich und Veränderungen der Arbeitslosigkeit bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich I: Ende der Neunzigerjahre und Anfang dieses Jahrzehnts

Veränderungen in Prozentpunkten während des jeweiligen Zeitraums



Anmerkung: Zu den in dieser Abbildung verwendeten Ländercodes s. „Hinweise für den Leser"
Quelle: OECD. Bildung auf einen Blick 2006, Indikatoren A1 und A8. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068015451617*

Zur Überprüfung der Verdrängungshypothese untersucht Abbildung A1.4 die Entwicklung der relativen Arbeitslosenquoten nach Bildungsstand in den Ländern, in denen die Abschlussquoten im Tertiärbereich in den Neunzigerjahren schnell, langsam bzw. nicht signifikant anstiegen.

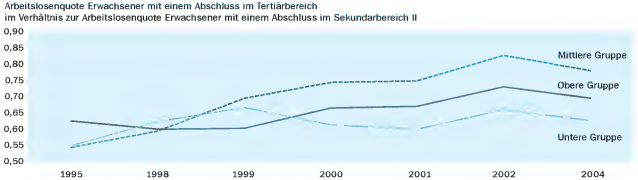
Abbildung A1.4 zeigt, dass die Arbeitslosigkeit unter den gering Qualifizierten zwar deutlich über dem Durchschnitt liegt, sich dieser Nachteil jedoch in denjenigen Ländern nicht verstärkt hat, die ihren Tertiärbereich ausgeweitet haben, was die Verdrängungshypothese eigentlich vermuten ließe. Im Gegenteil, in den Ländern, deren Tertiärbereich am schnellsten gewachsen ist, folgte auf einen kleinen Anstieg des relativen Risikos der Arbeitslosigkeit Ende der Neunzigerjahre ein Rückgang zu Anfang dieses Jahrzehnts. In den Ländern, die ihren Tertiärbereich nicht ausweiteten (die unterste Gruppe), stieg dagegen das relative Risiko an, und in diesen Ländern ist die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein, für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II jetzt um 80 Prozent höher, wohingegen diese Wahrscheinlichkeit in der obersten Gruppe bei unter 50 Prozent liegt.

Diese Ergebnisse werden durch Abbildung A1.5 gestützt, die zeigt, dass die Länder, welche ihren Tertiärbereich Ende der Neunzigerjahre stärker ausgeweitet haben, zwischen 1995 und 2004 einen größeren Rückgang (bzw. geringeren Anstieg) der Arbeitslosigkeit unter den geringer Qualifizierten verzeichneten als Länder mit einer geringeren Ausweitung des Tertiärbereichs. Frankreich, Irland und Korea wiesen beispielsweise den schnellsten Anstieg des Tertiärbereichs und nahezu keinen oder einen negativen Anstieg der Arbeitslosigkeit auf, während in Deutschland, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik eine geringe oder keine Ausweitung des Tertiärbereichs mit einem signifikanten Anstieg der Arbeitslosigkeit unter den gering

A 1

Abbildung A1.6

Relative Arbeitslosenquote von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2004



Anmerkung: „Obere Gruppe" bezieht sich auf die neun Länder, die den Tertiärbereich während der Neunzigerjahre am stärksten ausgeweitet haben (durchschnittlich um 5,9 Prozent); „Mittlere Gruppe" bezieht sich auf die acht Länder, deren Tertiärbereich in den Neunzigerjahren mäßig stark gewachsen ist (durchschnittlich um 2,4 Prozent); „Untere Gruppe" bezieht sich auf die neun Länder, deren Tertiärbereich während der Neunzigerjahre kaum gewachsen ist (durchschnittlich um 0,1 Prozent).

Quelle: OECD. Bildung auf einen Blick 2006. Indikatoren A1 und A8. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

Qualifizierten einherging. Selbstverständlich gibt es Ausnahmen – Finnland hat den Tertiärbereich nicht ausgeweitet, dennoch ging die Arbeitslosigkeit zurück, Polen dagegen baute den Tertiärbereich aus, aber die Arbeitslosigkeit stieg gleichfalls –, aber die allgemeine Entwicklung steht wieder im Gegensatz zu dem, was die Verdrängungshypothese erwarten ließe. Es ist auch zu beachten, dass der Zusammenhang stärker wird, wenn Ausreißer in der Abbildung nicht berücksichtigt werden.

Die Daten liefern also keinen Hinweis darauf, dass geringer Qualifizierte vom Arbeitsmarkt verdrängt werden, im Gegenteil deutet vieles darauf hin, dass die am geringsten Qualifizierten bessere Beschäftigungsaussichten haben, wenn mehr Menschen in den Tertiärbereich eintreten. Vielleicht führt der Ausbau des Tertiärbereichs nicht nur zu mehr Wachstum, sondern auch zu ausgeglicheneren Beschäftigungsaussichten. Und schließlich zeigt die Analyse der Entwicklung der absoluten Arbeitslosigkeit unter Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, dass die Veränderungen der Arbeitslosenzahlen zwischen 1995 und 2004 in keinem Zusammenhang zu den Veränderungen bei der Zahl der Abschlüsse im Tertiärbereich stehen.

Der Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und einem Abschluss im Tertiärbereich ist weniger eindeutig. Abbildung A1.6 zeigt, dass das Ausmaß, in dem ein Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II vor Arbeitslosigkeit schützt, in den Ländern mit dem stärksten Ausbau des Tertiärbereichs leicht von 37 auf 31 Prozent zurückgegangen ist. Aber der Rückgang erfolgte in gleichem Maße auch in den Ländern mit der geringsten Ausweitungsquote, und in den Ländern, deren Abschlussquoten im Tertiärbereich während der Neunzigerjahre langsam anstiegen, verschlechterte sich die Situation schneller.

Hochschulabsolventen in der ersten Ländergruppe, in denen im Durchschnitt 38 Prozent der Erwachsenen Ende zwanzig bis Anfang dreißig einen Abschluss im Tertiärbereich haben, sehen sich relativen Arbeitslosigkeitsquoten gegenüber, die nur wenig

ungünstiger sind als in der unteren Gruppe mit 25 Prozent Absolventen und günstiger als in der mittleren Gruppe mit 28 Prozent Absolventen. Es gibt daher keinen klaren Zusammenhang zwischen einer zunehmenden oder hohen Zahl von Hochschulabsolventen und einem relativ hohen oder sich vergrößernden Arbeitslosigkeitsrisiko für Akademiker. Insgesamt lässt Abbildung A1.6 auch erkennen, dass diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ihre Position auf dem Arbeitsmarkt im Vergleich zu Hochschulabsolventen gestärkt haben, da sich ihre Arbeitslosenquote relativ gesehen über diesen Zeitraum hinweg positiv entwickelt hat, was erneut darauf schließen lässt, dass alles in allem die höher Qualifizierten die schlechter Qualifizierten nicht vom Arbeitsmarkt verdrängt haben.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob die steigende Zahl von Absolventen des Tertiärbereichs zu einer „Abwertung" des Marktwertes von Qualifikationen geführt hat. Indikator A9 zeigt, dass diese Hypothese unwahrscheinlich ist. Unter allen Ländern, in denen die Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs zwischen der Gruppe der 35- bis 44-Jährigen und der Gruppe der 25- bis 34-Jährigen um mindestens 5 Prozentpunkte anstieg, ist Spanien das einzige Land, in dem die schnelle Ausweitung des Tertiärbereichs zwischen 1997 und 2004 mit einem signifikanten Rückgang des mit einem Abschluss im Tertiärbereich verbundenen Einkommenszuschlags einherging. Zu den Ländern, in denen ein Abschluss im Tertiärbereich mit schnell wachsenden relativen Einkommenserträgen verbunden ist, gehören dagegen Deutschland (20 Prozentpunkte), Irland (17 Prozentpunkte), die Schweiz (12 Prozentpunkte) und Ungarn (38 Prozentpunkte). Die Verbesserung des Angebots hat zwar im Allgemeinen nicht zu einem Rückgang der Gehälter der Hochschulabsolventen geführt, aber die Daten zeigen, dass diese im Durchschnitt nicht schneller gestiegen sind als die Löhne und Gehälter allgemein.

Wenn mehr Menschen in den Tertiärbereich eintreten, stellt sich die Frage, ob sich das auf das Einkommen sowohl derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich als auch derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich auswirkt. Genauer gesagt, ob sich die Aufnahme von mehr Studierenden mit schlechteren schulischen Leistungen wahrscheinlich auf die Einkommen derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich auswirken wird, wenn der Tertiärbereich nicht in der Lage ist, diejenigen mit schwächerem schulischem Hintergrund ausreichend zu unterstützen. Diese Frage würde eine Untersuchung der Einkommensverteilung innerhalb jeder Bildungsstandgruppe erfordern, aber dieses potenzielle Problem wird sich in den relativen Einkommen ausgleichen, da die Fähigkeiten und Kenntnisse (d. h. die schulischen Leistungen) derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II aller Wahrscheinlichkeit nach kontinuierlich abnehmen und damit der Einfluss auf die relativen Einkommen ziemlich konstant bleibt, wenn mehr Menschen in den Tertiärbereich eintreten.

Unterschiede beim Bildungsstand nach Fächergruppen

Wie oben dargestellt, hat die Anzahl der Abschlüsse im Tertiärbereich in den jüngeren Altersgruppen zugenommen, und zwar recht deutlich in vielen Ländern. Dieser Anstieg der Abschlüsse im Tertiärbereich ist jedoch nicht gleichmäßig über die verschiedenen Studienfächer verteilt. Wie in Abbildung A1.1 gezeigt, unterscheiden sich die Länder in hohem Maße darin, in welchem Umfang sich Jüngere im Vergleich zu Älteren für ein natur- oder ingenieurwissenschaftliches Studium entscheiden. In diesen wichtigen Fächergruppen gibt es auch innerhalb einzelner Länder beachtliche Unterschiede,

denn in allen OECD-Ländern, außer Finnland, Italien und Schweden, hat das Angebot an Naturwissenschaftlern im Vergleich zu den Ingenieuren stärker zugenommen.

In Dänemark, Norwegen und Ungarn lässt sich dieser unterschiedliche Anstieg teilweise dadurch erklären, dass die Naturwissenschaften eine Fächergruppe sind, in der nur ein geringer Teil der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter einen Abschluss erworben hat. Tabelle A1.4 zeigt die Verteilung der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (5A/6) nach Fächergruppen. Die Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sind in vielen Ländern die am weitesten verbreiteten Fächergruppen, Ausnahmen sind Irland mit den Naturwissenschaften als wichtigster Fächergruppe, Norwegen und Ungarn mit Erziehungswissenschaften, Finnland und die Slowakische Republik mit Ingenieurwissenschaften und Dänemark, wo Gesundheit und Soziales die am weitesten verbreiteten Fächergruppen sind, in denen Erwachsene über einen tertiären Abschluss verfügen.

In den Ländern in Tabelle A1.4 entfallen 29 Prozent aller ISCED-5A/6-Abschlüsse auf die Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften. Auf die Erziehungswissenschaften entfallen 15 Prozent aller ISCED-5A/6-Abschlüsse, auf die Ingenieurwissenschaften 14 Prozent, auf Kunst und Geisteswissenschaften 13 Prozent und auf Naturwissenschaften 11 Prozent. Die Vorrangstellung der Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften ist überwiegend durch den Anstieg in diesen Fächern in den letzten Jahren begründet. Die Verhältniszahlen in Tabelle A1.5 lassen diese Veränderungen erkennen. Hier werden für jede Fächergruppe die Zahl der 25- bis 34-Jährigen mit einem ISCED-5A-Abschluss und die Zahl der 30- bis 39-Jährigen mit einem ISCED-6-Abschluss mit der Zahl der 55- bis 64-Jährigen mit einem ISCED-5A/6-Abschluss verglichen. Im Durchschnitt haben unter den Jüngeren 3,5-mal mehr einen Abschluss in den Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften als in der älteren Gruppe. Diese Veränderungen spiegeln einerseits den Anstieg des Bildungsstands ganz allgemein, aber andererseits auch die Tatsache, dass sich viele jüngere Menschen von diesen Fächergruppen angezogen fühlen. In Frankreich, Irland, Italien, Portugal und Spanien haben mehr als viermal so viele jüngere als ältere Menschen einen Abschluss in den Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften.

Vergleicht man die jüngeren mit der älteren Altersgruppe, so sind die Erziehungswissenschaften die Fächergruppe, in dem das Angebot an Absolventen im Durchschnitt nicht zugenommen hat. Dies spiegelt überwiegend die relativ stabilen Bedingungen wider, die für die Bildungssysteme der meisten Länder gelten. In Dänemark, Deutschland, den Niederlanden, Schweden und im Vereinigten Königreich liegt dieses Verhältnis jedoch bei unter 1, ein Hinweis auf mögliche Schwierigkeiten für diese Länder, wenn die ältere Generation in den nächsten Jahren in den Ruhestand geht. In Frankreich ist das relativ niedrige Verhältnis Ausdruck der Veränderungen bei der beruflichen Ausbildung der Lehrer für den Primarbereich.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten zu Bevölkerung und Bildungsstand stammen aus Datenbanken der OECD und EUROSTAT, die aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen sind. Länderspezifische Datenquellen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*.

Die Unterschiede im Bildungsstand basieren auf dem Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, die einen bestimmten Bildungsstand erreicht hat. Die Festlegung der einzelnen Bildungsbereiche erfolgt auf Grundlage der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED-97). Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97 und der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*.

Als erfolgreicher Abschluss im Sekundarbereich gilt der Abschluss eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II gemäß ISCED 3A, 3B oder 3C ähnlicher Länge, der Abschluss eines Bildungsgangs gemäß ISCED 3C (mit dem Ziel Arbeitsmarkteintritt), der wesentlich weniger lang dauert, zählt nicht als Abschluss im Sekundarbereich II.

Die Daten für die Tabellen A1.4 und A1.5 stammen aus einer speziellen Datenerhebung der Arbeitsgruppe *Supply of Skills* des INES-Netzwerks B. Daten zur Verteilung nach Fächergruppen unter der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich 5A/6 stammen in den meisten Fällen von der EUROSTAT-Arbeitskräfteerhebung oder aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen.

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen zur Ausweitung des Tertiärbereichs siehe *OECD Education Working Paper: Effects of Tertiary Expansion: Crowding-out effects and labour market matches for higher education* (in Kürze online verfügbar unter *www.oecd.org/edu/workingpapers*).

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter *http://dx.doi.org/10.1787/068015451617*:

- Educational attainment: adult population, by gender
  (Bildungsstand: Erwachsenenbevölkerung, nach Geschlecht) (2005)
  Table A1.1b: Males (Männer)
  Table A1.1c: Females (Frauen)

- Population that has attained at least upper secondary education, by gender
  (Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II, nach Geschlecht) (2005)
  Table A1.2b: Males (Männer)
  Table A1.2c: Females (Frauen)

- Population that has attained tertiary education, by gender
  (Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Geschlecht) (2005)
  Table A1.3b: Males (Männer)
  Table A1.3c: Females (Frauen)

- Attainment of tertiary education, by age
  (Abschlüsse im Tertiärbereich, nach Alter) (2004)
  Table A 1.6

A 1

Tabelle A1.1a

Bildungsstand: Erwachsenenbevölkerung (2005)

Bildungsstand der 25- bis 64-Jährigen, nach dem höchsten erreichten Bildungsstand

	Elementar- und Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen
			ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A	Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	9	26	a	a	31	3	9	23	x(8)	100
Österreich	x(2)	19	a	48	6	9	9	9	x(8)	100
Belgien	15	18	a	9	24	2	17	13	n	100
Kanada	5	10	a	x(5)	27	12	23	23	x(8)	100
Tschechische Rep.	n	10	a	43	34	a	x(8)	13	x(8)	100
Dänemark	1	16	2	44	4	n	8	26	n	100
Finnland	11	10	a	a	44	n	17	17	1	100
Frankreich	14	19	a	31	11	n	10	14	1	100
Deutschland	3	14	a	49	3	6	10	14	1	100
Griechenland	29	11	3	3	26	7	7	14	n	100
Ungarn	2	22	a	30	28	2	n	17	n	99
Island	3	28	7	21	9	3	5	26	x(8)	100
Irland	17	18	n	a	25	11	11	18	n	99
Italien	17	32	1	7	29	1	1	12	n	100
Japan	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	60	a	18	22	x(8)	100
Korea	12	13	a	x(5)	44	a	9	23	x(8)	100
Luxemburg	19	9	6	18	18	4	10	16	1	100
Mexiko	50	29	a	6	x(2)	a	1	14	x(8)	100
Niederlande	8	21	x(4)	15	23	3	2	28	1	100
Neuseeland	x(2)	21	a	22	19	11	7	20	x(8)	100
Norwegen	n	22	a	30	11	4	2	30	1	100
Polen	x(2)	15	34	a	31	4	x(8)	17	x(8)	100
Portugal	59	15	x(5)	x(5)	13	1	x(8)	12	1	100
Slowakische Rep.	1	14	x(4)	35	37	x(5)	1	13	n	100
Spanien	24	27	a	7	13	n	8	19	1	100
Schweden	7	10	a	x(5)	48	6	9	21	x(8)	100
Schweiz	3	10	4	45	6	3	10	17	2	100
Türkei	63	10	a	7	10	a	x(8)	10	x(8)	100
Ver. Königreich	n	14	19	21	16	a	9	15	6	100
Vereinigte Staaten	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	9	28	1	100
	Abschluss im Sekundarbereich I oder darunter		Abschluss im Sekundarbereich II				Abschluss im Tertiärbereich			
OECD-Durchschnitt	29		41				26			
EU19-Durchschnitt	29		44				24			
Partnerländer										
Brasilien[1]	57	14	x(5)	x(5)	22	a	x(8)	8	x(8)	100
Chile[1]	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100
Estland	1	10	a	7	42	7	11	22	1	100
Israel	x(2)	21	a	x(5)	33	a	16	29	1	100
Russ. Föderation[2]	3	8	x(5)	x(5)	34	x(5)	34	21	x(8)	100
Slowenien	2	17	a	28	32	a	10	9	1	100

1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A1.2a

Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II[1] (2005)

Prozentsatz, nach Altersgruppe

	Altersgruppe				
	25–64 Jahre	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre
OECD-Länder					
Australien	65	79	66	61	50
Österreich[2]	81	87	84	78	70
Belgien	66	81	72	60	48
Kanada	85	91	88	84	75
Tschechische Republik	90	94	93	88	83
Dänemark	81	87	83	78	75
Finnland	79	89	87	78	61
Frankreich	66	81	71	60	51
Deutschland	83	84	85	84	79
Griechenland	57	74	65	51	32
Ungarn	76	85	81	76	61
Island	63	69	67	63	49
Irland	65	81	70	56	40
Italien	50	66	54	46	30
Korea	76	97	88	60	35
Luxemburg	66	77	68	60	55
Mexiko	21	24	23	20	12
Niederlande	72	81	76	69	59
Neuseeland	79	85	82	78	66
Norwegen	77	83	78	74	73
Polen	51	62	50	47	43
Portugal	27	43	26	19	13
Slowakische Republik	86	93	92	85	68
Spanien	49	64	54	41	26
Schweden	84	91	90	82	72
Schweiz	83	88	85	82	77
Türkei	27	36	25	21	15
Vereinigtes Königreich[2]	67	73	67	65	60
Vereinigte Staaten	88	87	88	89	86
OECD-Durchschnitt	**68**	**77**	**71**	**64**	**54**
EU19-Durchschnitt	**68**	**79**	**72**	**64**	**54**
Partnerländer					
Brasilien[3]	30	38	32	27	11
Chile[3]	50	64	52	44	32
Estland	89	87	95	92	80
Israel	79	86	82	75	69
Russische Föderation[4]	89	92	95	90	72
Slowenien	80	91	84	75	69

1. Ohne Bildungsgänge ISCED 3C kurz. 2. Einschließlich einiger Bildungsgänge ISCED 3C kurz. 3. Referenzjahr 2004. 4. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

A 1

Tabelle A1.3a

Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2005)

Anteil der Bevölkerung (in %) mit einem Abschluss des Tertiärbereichs B oder A oder in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang, nach Altersgruppe

	Tertiärbereich B					Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge					Tertiärbereich insgesamt				
	25–64 Jahre	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre	25–64 Jahre	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre	25–64 Jahre	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	9	9	9	9	8	23	29	23	21	16	32	38	32	31	24
Österreich	9	8	9	10	8	9	12	10	8	6	18	20	19	17	14
Belgien	17	21	19	15	13	14	19	14	12	9	31	41	33	27	22
Kanada	23	26	25	22	18	23	28	25	21	19	46	54	50	43	36
Tschechische Rep.	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	14	14	13	11	13	14	14	13	11
Dänemark	8	9	8	6	7	26	31	27	26	21	34	40	35	32	27
Finnland	17	11	22	19	14	18	27	19	15	13	35	38	41	34	27
Frankreich	10	17	10	7	5	15	22	14	11	11	25	39	25	18	16
Deutschland	10	7	10	11	10	15	15	16	15	13	25	22	26	26	23
Griechenland	7	8	8	6	3	15	17	17	14	8	21	25	26	19	12
Ungarn	0	1	0	0	0	17	19	17	16	15	17	20	17	16	15
Island	5	3	5	6	3	26	33	29	22	17	31	36	34	29	21
Irland	11	14	11	8	6	18	26	19	14	11	29	41	30	22	17
Italien	1	1	1	0	0	12	16	12	11	8	12	16	13	11	8
Japan	18	25	21	15	9	22	28	25	23	13	40	53	47	38	22
Korea	9	19	8	3	1	23	32	28	15	9	32	51	36	18	10
Luxemburg	10	13	10	7	8	17	24	17	15	11	27	37	27	22	19
Mexiko	1	1	1	1	1	14	17	14	13	7	15	18	16	14	8
Niederlande	2	2	2	2	2	28	34	28	28	23	30	35	30	30	24
Neuseeland	7	5	6	10	10	20	26	22	17	11	27	31	28	27	21
Norwegen	2	2	2	3	2	30	39	33	26	22	33	41	35	30	24
Polen	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	17	26	16	12	13	17	26	16	12	13
Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	19	13	10	7	13	19	13	10	7
Slowakische Rep.	1	1	1	1	1	13	15	12	13	10	14	16	13	14	11
Spanien	8	13	10	5	3	20	27	20	17	11	28	40	30	22	14
Schweden	9	9	8	11	8	21	28	20	18	17	30	37	28	28	25
Schweiz	10	9	12	10	8	19	22	20	19	14	29	31	32	29	22
Türkei	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	10	12	8	9	7	10	12	9	9	7
Ver. Königreich	9	8	10	9	7	21	27	20	19	16	30	35	30	28	24
Vereinigte Staaten	9	9	10	10	8	30	30	30	30	28	39	39	40	39	37
OECD-Durchschnitt	**8**	**10**	**9**	**8**	**6**	**19**	**24**	**19**	**17**	**13**	**26**	**32**	**27**	**24**	**19**
EU19-Durchschnitt	**8**	**9**	**9**	**7**	**6**	**17**	**22**	**17**	**15**	**12**	**24**	**30**	**25**	**21**	**17**
Partnerländer															
Brasilien[1]	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8	8	9	9	4
Chile[1]	3	4	3	2	1	10	14	9	9	8	13	18	13	11	9
Estland	11	9	12	13	10	22	24	23	22	19	33	33	36	35	29
Israel	16	15	16	17	16	30	35	28	27	26	46	50	44	44	43
Russ. Föderation[2]	34	35	37	34	26	21	22	22	20	19	55	56	59	55	45
Slowenien	10	9	10	9	10	11	15	11	8	7	20	25	21	17	16

1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A1.4

Fächergruppen (2004)

20- bis 64-Jährige mit einem ISCED-5A/6-Abschluss, nach Fächergruppe (in Prozent)

	Erziehungswissenschaften	Kunst- und Geisteswissenschaften	Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften	Naturwissenschaften	Ingenieurwissenschaften	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Dienstleistungen	Sonstige	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	15	11	32	11	10	1	17	2	1	100
Österreich	10	15	34	9	15	2	13	2	0	100
Belgien	4	15	30	13	19	2	12	2	3	100
Kanada[1]	16	12	34	12	11	2	12	2	0	100
Tschechische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	16	11	19	4	13	1	34	1	0	100
Finnland	12	12	22	7	27	4	12	4	0	100
Frankreich	9	19	35	15	10	1	7	3	1	100
Deutschland	22	9	22	8	22	2	12	2	0	100
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	27	5	23	4	21	6	9	5	0	100
Island	13	13	32	8	13	c	16	5	0	100
Irland	12	13	22	23	11	2	10	3	5	100
Italien	4	19	33	12	14	2	15	1	0	100
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	2	17	36	12	19	c	10	c	3	100
Mexiko	5	17	31	11	13	3	11	7	1	100
Niederlande	20	8	30	6	12	2	17	3	2	100
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	20	7	18	4	6	1	12	3	29	100
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	16	12	27	13	14	2	12	3	1	100
Slowakische Rep.	20	6	22	8	26	6	7	4	0	100
Spanien	15	11	32	10	12	2	12	4	0	100
Schweden	22	7	24	7	15	1	19	3	1	100
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	14	18	28	18	11	1	8	1	0	100
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**15**	**13**	**29**	**11**	**14**	**2**	**12**	**2**	**1**	**100**

Anmerkung: Naturwissenschaften umfassen Biowissenschaften, Mathematik und Statistik, Theoretische und Angewandte Informatik.

1. Referenzjahr 2001. Nur ISCED-5A-Abschlüsse.

Quelle: OECD. Spezielle Datenerhebung des Netzwerks B, Arbeitsgruppe „Supply of Skills". StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 1

Tabelle A1.5

Verhältnis der 25- bis 34-Jährigen mit einem ISCED-5A-Abschluss und der 30- bis 39-Jährigen mit einem ISCED-6-Abschluss zu den 55- bis 64-Jährigen mit einem ISCED-5A/6-Abschluss, nach Fächergruppe (2004)

	Erziehungswissenschaften	Kunst- und Geisteswissenschaften	Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften	Naturwissenschaften	Ingenieurwissenschaften	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Dienstleistungen	Sonstige	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	1,9	2,2	3,4	3,9	2,3	2,7	1,9	x(10)	2,9	2,6
Österreich	1,0	1,8	2,0	4,8	1,8	1,6	1,4	x(10)	0,5	1,9
Belgien	x(10)	3,4	3,9	2,1	2,0	x(10)	2,4	x(10)	2,7	2,6
Kanada[1]	1,1	2,1	3,2	4,4	2,3	2,1	1,9	5,3	0,0	2,3
Tschechische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	0,8	2,3	2,5	3,3	0,8	0,6	1,2	x(10)	0,0	1,4
Finnland	1,3	1,3	1,6	1,6	1,9	1,4	3,9	2,0	0,0	1,8
Frankreich	0,6	3,0	4,7	3,3	2,4	2,0	1,1	4,9	2,8	2,8
Deutschland	0,6	1,4	1,8	2,1	0,9	1,0	1,3	1,6	1,1	1,2
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	1,9	2,7	2,4	6,2	0,8	0,9	1,4	1,3	0,0	1,7
Island	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	2,7
Irland	1,5	3,4	7,3	6,8	4,2	1,6	3,9	11,5	3,0	4,3
Italien	2,1	1,4	4,0	2,0	3,1	4,4	2,1	3,7	0,0	2,5
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	2,4
Mexiko	x(10)	3,9	2,2	3,0	2,4	2,8	1,4	2,9	6,5	2,7
Niederlande	0,7	1,7	3,2	1,8	1,4	1,9	1,7	1,8	5,7	1,7
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	1,0	0,9	2,4	3,0	0,8	0,7	1,2	x(10)	9,0	2,2
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	3,9	2,7	7,3	10,0	4,3	10,3	4,9	8,5	0,6	5,3
Slowakische Rep.	1,5	2,8	3,9	2,9	2,0	1,5	2,4	3,5	0,0	2,3
Spanien	2,0	4,0	7,8	8,8	3,5	6,0	3,8	5,2	3,5	4,7
Schweden	0,9	1,9	1,7	4,3	4,7	2,5	1,3	x(10)	1,2	1,7
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	0,8	2,5	3,0	2,8	1,9	x(10)	2,8	x(10)	1,6	2,2
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**1,0**	**2,2**	**3,5**	**3,0**	**1,9**	**2,2**	**1,9**	**3,1**	**4,6**	**2,3**

Anmerkung: Naturwissenschaften umfassen Biowissenschaften, Mathematik und Statistik, Theoretische und Angewandte Informatik.

1. Referenzjahr 2001. Nur ISCED-5A-Abschlüsse.

Quelle: OECD. Spezielle Datenerhebung des Netzwerks B, Arbeitsgruppe „Supply of Skills". StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A2

Wie viele Schüler erlangen einen Abschluss im Sekundarbereich?

Dieser Indikator zeigt den gegenwärtigen „Output" der Bildungssysteme an Absolventen im Sekundarbereich II auf, d. h. den Anteil der Bevölkerung im typischen Alter für den Sekundarbereich II, der eine Ausbildung im Sekundarbereich II aufnimmt und erfolgreich abschließt.

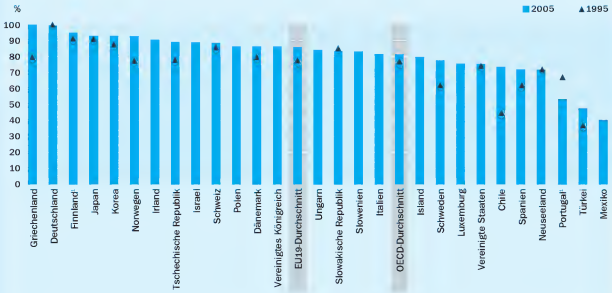
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (1995, 2005)

Die Abbildung zeigt die Zahl der Schüler, die 1995 und 2005 einen Erstabschluss im Sekundarbereich II erworben haben als Prozentsatz der Altersgruppe, die sich im typischen Abschlussalter für diesen Bildungsbereich befindet. Dies vermittelt einen ersten Eindruck davon, wie viele Jugendliche heute im Vergleich zu vor 10 Jahren einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben.

In den letzten 10 Jahren hat der Anteil der Schüler mit einem Abschluss im Sekundarbereich II im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten um 7 Prozentpunkte zugenommen. In 21 der 24 OECD-Länder und den drei Partnerländern, für die vergleichbare Zahlen zur Verfügung stehen, liegt das Verhältnis von Absolventen des Sekundarbereichs II zur Bevölkerung im typischen Abschlussalter bei über 70 Prozent. In Finnland, Deutschland, Irland, Japan, Korea und Norwegen belaufen sich die Abschlussquoten auf 90 Prozent und mehr.



1. Referenzjahr 2004.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Sekundarbereich II im Jahr 2005.

Quelle: OECD. Tabelle A2.1. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007 *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Heute erwerben in fast allen OECD- und Partnerländern eher Frauen als Männer einen Abschluss im Sekundarbereich II, eine Umkehr der früher üblichen Situation. Heute liegen die Abschlussquoten für Frauen nur noch in Korea, der Schweiz und der Türkei unter denen der Männer, und nur im Partnerland Slowenien sind sie genauso hoch.**
- **In vielen Ländern absolvieren Männer eher einen berufsbildenden Ausbildungsgang. Aber in fast der Hälfte aller erfassten Länder gibt es entweder überhaupt keinen geschlechtsspezifischen Unterschied, oder der Anteil der Frauen in diesen Ausbildungsgängen überwiegt.**
- **Der überwiegende Teil der Schüler mit einem Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt den Abschluss in einem Bildungsgang, der Zugang zu einer weiteren Ausbildung im Tertiärbereich gewähren soll.**
- **Die meisten Schüler erwerben einen Abschluss des Sekundarbereichs II, der ihnen den Zugang zu einem Hochschulstudium (ISCED 5A) ermöglicht, aber die Zahl derjenigen, die solch ein Studium dann auch tatsächlich aufnehmen, variiert signifikant zwischen den einzelnen Ländern.**
- **In einigen Ländern erweitert ein beträchtlicher Teil der Schüler nach einem ersten Abschluss im Sekundarbereich II sein Wissen durch einen Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. In der Tschechischen Republik und Ungarn erwerben 20 Prozent der jeweils typischen Altersgruppe und mehr einen Abschluss in einem postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgang.**

Politischer Hintergrund

Aufgrund der gestiegenen Anforderungen an Kenntnisse und Fähigkeiten in den OECD-Ländern ist ein Abschluss des Sekundarbereichs II zur Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt geworden. Er bildet die Grundlage für weiterführendes Lernen sowie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und dient auch der Vorbereitung auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Obwohl es in vielen Ländern rein rechtlich möglich ist, dass Schüler die Schule nach dem Ende des Sekundarbereichs I verlassen können, sehen sich Jugendliche in den OECD-Ländern, die ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II abgehen, in der Regel großen Schwierigkeiten beim Eintritt in den Arbeitsmarkt gegenüber (s. Indikatoren A8 und A9).

Hohe Abschlussquoten im Sekundarbereich II garantieren nicht, dass ein Bildungssystem seine Schulabgänger ausreichend mit dem notwendigen Wissen und den grundlegenden Fertigkeiten und Fähigkeiten für einen Eintritt in den Arbeitsmarkt ausrüstet, denn dieser Indikator erfasst nicht die Qualität der Bildungsergebnisse. Die Abschlussquoten für den Sekundarbereich II sind jedoch ein Hinweis darauf, inwieweit es den Bildungssystemen gelingt, die Schüler gemäß den Mindestanforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten.

Ergebnisse und Erläuterungen

Der erfolgreiche Abschluss des Sekundarbereichs II ist in den meisten OECD-Ländern zunehmend zum Standard geworden. Seit 1995 sind die Abschlussquoten im Sekundarbereich II im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten um 7 Prozentpunkte gestiegen. Der stärkste Anstieg war in Griechenland, Norwegen und Schweden sowie dem Partnerland Chile zu verzeichnen, während die Abschlussquoten in Deutschland, Japan, Neuseeland, der Schweiz, der Slowakischen Republik und den Vereinigten Staaten während der letzten 10 Jahre mehr oder minder gleich geblieben sind. In Mexiko und der Türkei hat der Anteil der Schüler mit einem Abschluss im Sekundarbereich II seit 2000 stark zugenommen und so den Abstand zwischen diesen beiden Ländern und den anderen OECD-Ländern verringert.

In 21 der 24 OECD-Länder und in den drei Partnerländern mit vergleichbaren Daten liegen die Abschlussquoten für den Sekundarbereich II bei über 70 Prozent (Abb. A2.1). In Finnland, Deutschland, Griechenland, Irland, Japan, Korea und Norwegen belaufen sich die Abschlussquoten auf mindestens 90 Prozent.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

In den meisten Ländern unterscheidet sich der Bildungsstand von erwachsenen Männern und Frauen. In der Vergangenheit hatten Frauen nicht genügend Möglichkeiten und/oder Anreize, den gleichen Bildungsstand wie Männer zu erreichen. Frauen sind im Allgemeinen in der Gruppe derjenigen, die gar nicht erst den Sekundarbereich II besuchen, überrepräsentiert und unterrepräsentiert bei den höheren Bildungsniveaus. Allerdings sind diese Unterschiede hauptsächlich bei den älteren Altersgruppen vorzufinden, während sie sich in den jüngeren Altersgruppen beträchtlich reduziert oder sogar umgekehrt haben (s. Indikator A1).

Heute fallen die Männer in fast allen OECD-Ländern bei den Abschlussquoten im Sekundarbereich II hinter die Frauen zurück (Tab. A2.1). In 20 der 23 OECD-Länder und zwei der drei Partnerländer, für die nach Geschlecht aufgeschlüsselte Abschlussquoten des Sekundarbereichs II verglichen werden können, übertreffen die Abschlussquoten für Frauen die der Männer. Ausnahmen sind hier Korea, die Schweiz und die Türkei, wo die Abschlussquoten für Männer höher sind. Im Partnerland Slowenien sind die Abschlussquoten für Frauen und Männer mehr oder minder gleich hoch. Der geschlechtsspezifische Unterschied ist in Dänemark, Finnland, Irland, Island, Luxemburg, Neuseeland, Norwegen, Polen, Spanien und den Vereinigten Staaten am größten, dort übertreffen die Abschlussquoten für Frauen die der Männer um mehr als 10 Prozentpunkte.

Der Übergang nach dem Sekundarbereich II

Der erfolgreiche Abschluss des Sekundarbereichs II wird in den meisten OECD- und Partnerländern zunehmend zum Standard, die Lerninhalte der Bildungsgänge im Sekundarbereich II können jedoch verschieden sein, je nachdem, auf welche weiteren Bildungsgänge oder welchen Beruf die Schüler vorbereitet werden sollen. Die meisten Bildungsgänge im Sekundarbereich II in den OECD- und Partnerländern zielen vornehmlich auf die Vorbereitung zum weiterführenden Studium im Tertiärbereich ab, ihre Ausrichtung kann allgemein, berufsvorbereitend oder berufsbildend sein.

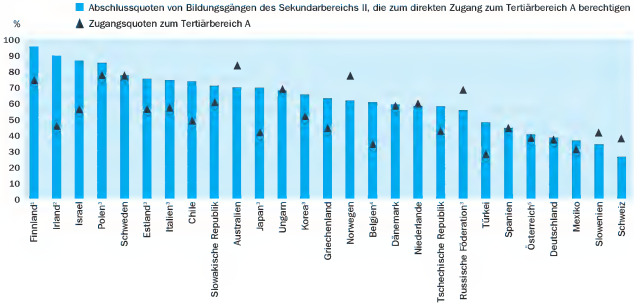
Der überwiegende Teil der Absolventen des Sekundarbereichs II erwirbt einen Abschluss in einem Bildungsgang, der Zugang zum Tertiärbereich gewähren soll (ISCED 3A und 3B). Schüler aller Länder präferieren Bildungsgänge, die den direkten Zugang zum Tertiärbereich A ermöglichen, mit Ausnahme von Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie dem Partnerland Slowenien, wo sowohl männliche als auch weibliche Schüler eher Bildungsgänge absolvieren, die zum Tertiärbereich B führen (Tab. A2.1).

Die Abschlussquoten für ISCED-3C-Bildungsgänge (lang) sind im Durchschnitt der OECD-Länder niedriger als 20 Prozent.

Interessant ist jedoch ein Vergleich des Anteils der Schüler, die einen Abschluss erwerben, der den Zugang zum Tertiärbereich A ermöglicht, mit dem Anteil der Schüler, die tatsächlich ein derartiges Studium aufnehmen. Abbildung A2.2 zeigt einen solchen Vergleich, bei dem sich signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern zeigen. So ist beispielsweise in den OECD-Ländern Belgien, Finnland, Irland, Japan und der Türkei sowie den Partnerländern Chile und Israel der Unterschied zwischen der Quote der Abschlüsse im Sekundarbereich II, die einen Zugang zum Tertiärbereich A ermöglichen, und den späteren tatsächlichen Zugangsquoten zu Studiengängen im Tertiärbereich A relativ groß (mehr als 20 Prozentpunkte). Dies lässt vermuten, dass viele Schüler, die eine Qualifikation mit Hochschulzugangsberechtigung erwerben, kein derartiges Universitätsstudium aufnehmen, obwohl zumindest in Belgien und dem Partnerland Israel ein Abschluss in einem derartigen Bildungsgang des Sekundarbereichs II auch Zugang zu einem Studium im Tertiärbereich B gewährt. Im Falle Israels lässt sich der Unterschied vielleicht mit dem unterschiedlichen Alter bei Studienbeginn erklären, das teilweise auf die zwei bis drei Jahre Wehrdienst zurückzuführen ist, die vor Aufnahme eines Studiums abzuleisten sind.

Abbildung A2.2

Zugang zum Tertiärbereich A für Absolventen des Sekundarbereichs II (2005)



1. Referenzjahr 2004. 2. Nur Studienanfänger im Vollzeitstudium. 3. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquote berechnet. 4. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 5. Einschließlich Bildungsgängen ISCED 4A („Berufsbildende Höhere Schulen"). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten von Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, die zum direkten Zugang zum Tertiärbereich A berechtigen, im Jahr 2005.

Quelle: OECD. Tabellen A2.1. and C2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

Im Gegensatz hierzu liegen die Abschlussquoten im Sekundarbereich II in Ländern wie Australien, Norwegen und Schweiz sowie den Partnerländern Russische Föderation und Slowenien unter den Studienanfängerquoten. In einigen Ländern wie beispielsweise Australien oder Norwegen lässt sich dies vielleicht durch den hohen Anteil internationaler/ausländischer Studierender erklären (s. Indikator C3).

Geschlechtsspezifische Unterschiede in den einzelnen Bildungsgängen

In den meisten OECD- und Partnerländern gelten für die Schüler im Sekundarbereich II keine einheitlichen Curricula. Bildungsgänge im Sekundarbereich II können in allgemeinbildend, berufsvorbereitend und berufsbildend unterteilt werden (s. Indikator C1).

In allen OECD- und Partnerländern, für die vergleichbare Daten zur Verfügung stehen, liegen die Abschlussquoten von Frauen in den allgemeinbildenden Bildungsgängen über denen der Männer, die einzigen Ausnahmen sind hier Korea und die Türkei. Die Abschlussquoten für allgemeinbildende Bildungsgänge belaufen sich im OECD-Durchschnitt auf 51 Prozent für Frauen und 39 Prozent für Männer. Der Unterschied ist in Norwegen und dem Partnerland Estland um 25 Prozentpunkte größer.

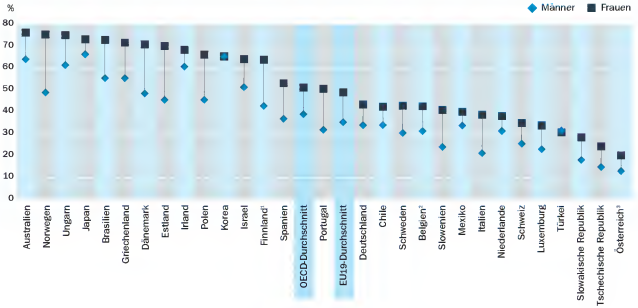
Bei den Abschlussquoten von berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II gibt es keine deutlichen geschlechtsspezifischen Unterschiede. Obwohl hauptsächlich Männer berufsbildende Bildungsgänge besuchen – 50 Prozent der Männer in den OECD-Ländern im Vergleich zu 47 Prozent der Frauen machen hier ihren Abschluss –, nehmen in Australien, Belgien, Dänemark, Finnland,

A 2

Abbildung A2.3

Abschlussquoten von allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II, nach Geschlecht (2005)

Anteil der Absolventen (in %) an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter



1. Referenzjahr 2004. 2. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 3. Einschließlich Bildungsgängen ISCED 4A („Berufsbildende Höhere Schulen"). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten von Frauen im Sekundarbereich II (allgemeinbildend).

Quelle: OECD. Tabelle A2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

Luxemburg, den Niederlanden und Spanien sowie dem Partnerland Brasilien mehr Frauen als Männer an diesen Bildungsgängen teil (Abb. A2.4).

Abschlussquoten bei postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen

In 26 OECD- und 4 Partnerländern werden im postsekundaren, nicht tertiären Bereich Bildungsgänge unterschiedlichster Art angeboten. Unter dem Gesichtspunkt internationaler Vergleichbarkeit befinden sie sich im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und postsekundarem Bereich, auch wenn sie im nationalen Zusammenhang als eindeutig zum Sekundarbereich II oder zum postsekundaren Bereich gehörig angesehen werden könnten. Auch wenn der Inhalt dieser Bildungsgänge vielleicht nicht wesentlich anspruchsvoller ist als bei Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, erweitern Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich doch den Kenntnisstand derjenigen, die schon einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Die Teilnehmer solcher Bildungsgänge sind in der Regel älter als Schüler des Sekundarbereichs II.

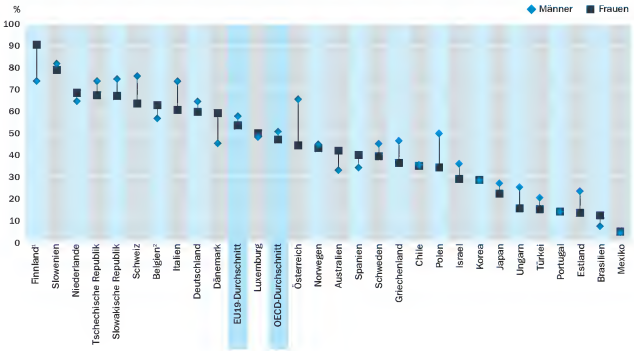
Typische Beispiele für solche Bildungsgänge sind die *Trade and Vocational Certificates*, die *Kindergärtnerausbildung* in Österreich und der Schweiz oder die *Berufsausbildung* von Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II im *dualen System* in Deutschland. In den meisten Ländern sind diese postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgänge beruflich ausgerichtet.

In der Tschechischen Republik und Ungarn erwerben 20 Prozent und mehr der jeweils typischen Altersgruppe einen Abschluss in einem postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgang.

Abbildung A2.4

Abschlussquoten von berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II, nach Geschlecht (2005)

Anteil der Absolventen (in %) an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter



1. Referenzjahr 2004. 2. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten von Frauen in berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD. Tabelle A2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

In 13 der 24 OECD-Länder mit verfügbaren Daten und zwei Partnerländern werden die meisten, wenn nicht sogar alle Abschlüsse im postsekundaren, nicht tertiären Bereich in ISCED-4C-Bildungsgängen erworben, die hauptsächlich der Vorbereitung auf den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt dienen sollen. Auch wenn die geschlechtsspezifischen Unterschiede auf Ebene des OECD-Durchschnitts nicht offensichtlich sind, ist der Anteil der teilnehmenden Männer und Frauen in solchen Bildungsgängen in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. In Polen und dem Partnerland Estland gibt es 50 Prozent mehr Frauen mit einem Abschluss in einem ISCED-4C-Bildungsgang, während die Situation in Irland genau umgekehrt ist – dort ist die Zahl der männlichen Absolventen viermal so hoch wie die der weiblichen (Tab. A2.3).

Auch die Lehrlingsausbildungen für Schüler, die bereits einen Abschluss im Sekundarbereich II erzielt haben, werden bei den postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen erfasst. In 7 von 24 OECD-Ländern und einem Partnerland kommt jedoch mindestens die Hälfte der Abgänger im postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus Bildungsgängen, die einen direkten Zugang zu Studiengängen sowohl im Tertiärbereich A als auch im Tertiärbereich B gewähren sollen. In der Schweiz kommen 72 Prozent der Abgänger aus einem ISCED-4B-Bildungsgang (Tab. A2.3).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten für das Schuljahr 2004/2005 beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

In Tabelle A2.1 gelten diejenigen Schulabgänger als Absolventen des Sekundarbereichs II, die – unabhängig von ihrem Alter – das letzte Jahr der Ausbildung im Sekundarbereich II erfolgreich abgeschlossen haben. In einigen, aber nicht allen Ländern gehört zum erfolgreichen Abschluss eine Abschlussprüfung (s. Anhang 1).

Abschlussquoten im Sekundarbereich II werden geschätzt als die Zahl jener Schüler, die unabhängig von ihrem Alter, einen Erstabschluss im Sekundarbereich II erzielen, dividiert durch die Bevölkerung in dem Alter in dem Schüler in der Regel Bildungsgänge des Sekundarbereichs II abschließen (s. Anhang 1). Diese Abschlussquoten beinhalten also sowohl Schüler, die den Sekundarbereich II im typischen Alter abschließen, als auch ältere Absolventen (z. B. des zweiten Bildungswegs) und jüngere Absolventen. Die Gesamtzahl der Absolventen ohne Doppelzählungen wird ermittelt, indem man die Anzahl der Absolventen abzieht, die in einem vorherigen Jahr einen anderen Bildungsgang im Sekundarbereich II abgeschlossen haben.

Die Zahl der Absolventen in Bildungsgängen gemäß ISCED 3A, 3B und 3C wurde nicht um Doppelzählungen bereinigt. Die Brutto-Abschlussquoten können daher nicht einfach aufaddiert werden, da einige Schüler in mehr als einem Bildungsgang im Sekundarbereich II einen Abschluss erlangen und somit doppelt gezählt würden. Das Gleiche gilt für Abschlussquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs, d. h. allgemeinbildend oder berufsbildend. Außerdem ist das typische Abschlussalter für die unterschiedlichen Arten von Bildungsgängen nicht unbedingt gleich.

Berufsvorbereitende und berufsbildende Bildungsgänge umfassen sowohl schulische als auch kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen, die als Bestandteil des Bildungssystems gelten. Ausschließlich in Betrieben durchgeführte Ausbildungen und solche, die keiner formalen Aufsicht durch eine Bildungsbehörde unterstehen, bleiben unberücksichtigt.

Die Daten zu der Entwicklung der Abschlussquoten im Sekundarbereich II für die Jahre 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 und 2004 in der Tabelle A2.2 basieren auf einer speziellen Erhebung, die im Januar 2007 in den OECD-Ländern und vier der sechs Partnerländer durchgeführt wurde.

In Tabelle A2.3 gelten diejenigen Schulabgänger als Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, die – unabhängig von ihrem Alter – das letzte Jahr der Ausbildung in diesem Bereich erfolgreich abgeschlossen haben. In einigen, aber nicht allen Ländern gehört zum erfolgreichen Abschluss eine Abschlussprüfung.

Abschlussquoten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden geschätzt als die Zahl jener Schüler, die unabhängig von ihrem Alter einen Erstabschluss in diesem Bereich erwerben, dividiert durch die Bevölkerung in dem Alter, in dem Schüler in der Regel derartige Bildungsgänge abschließen (s. Anhang 1). Diese Abschlussquoten

beinhalten also sowohl Schüler, die im typischen Alter abschließen, als auch ältere oder jüngere Absolventen. Die Anzahl der Absolventen ohne Doppelzählungen wird ermittelt, indem man die Anzahl der Absolventen abzieht, die in einem vorherigen Jahr einen anderen Bildungsgang im postsekundaren, nicht tertiären Bereich abgeschlossen haben.

Für einige Länder stehen keine Angaben zur Zahl der Absolventen postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge ohne Doppelzählung zur Verfügung, und die Abschlussquoten könnten wegen der Absolventen, die mehrere Bildungsgänge im gleichen Bildungsbereich abgeschlossen haben, etwas zu hoch angesetzt sein. Die Zahlen zu Absolventen von Bildungsgängen gemäß ISCED 4A, 4B und 4C wurden nicht um Doppelzählungen bereinigt. Die Brutto-Abschlussquoten können nicht einfach aufaddiert werden, da einige Schüler in mehr als einem Bildungsgang des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs einen Abschluss erlangen und somit doppelt gezählt würden. Außerdem ist das typische Abschlussalter für die unterschiedlichen Arten von Bildungsgängen nicht unbedingt gleich.

A 2

Tabelle A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2005)

Anteil der Absolventen des Sekundarbereichs II (in %) an der Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter, nach Ausrichtung und Ziel des Bildungsgangs sowie Geschlecht

	Gesamt (ohne Doppelzählungen)			ISCED 3A (Bildungsgänge sollten direkten Zugang zum Tertiärbereich A eröffnen)		ISCED 3B (Bildungsgänge sollten direkten Zugang zum Tertiärbereich B eröffnen)		ISCED 3C (lang) ähnlich lang wie typische 3A- oder 3B-Bildungsgänge		ISCED 3C (kurz) kürzer als typische 3A- oder 3B-Bildungsgänge		Allgemeinbildende Bildungsgänge		Berufsvorbereitende/ berufsbildende Bildungsgänge	
	M + F	Männer	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	70	76	x(8)	x(9)	37	41	x(8)	x(9)	70	76	37	41
Österreich	m	m	m	16	20	52	40	n	n	2	4	16	20	55	44
Belgien[1]	m	m	m	60	66	a	a	19	18	16	20	36	42	59	62
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	89	88	91	58	68	n	1	31	22	a	a	19	24	70	67
Dänemark	86	77	96	59	70	a	a	51	58	n	n	59	70	51	58
Finnland[2]	95	89	101	95	101	a	a	a	a	a	a	53	63	81	90
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	100	98	102	38	43	61	58	a	a	1	1	38	43	62	59
Griechenland	102	99	106	63	71	a	a	40	35	x(8)	x(9)	63	71	41	36
Ungarn	84	81	87	68	75	a	a	19	14	x(8)	x(9)	68	75	20	15
Island	80	68	92	55	68	1	2	37	29	17	21	56	68	54	50
Irland	91	84	98	89	97	a	a	5	6	81	65	64	68	100	100
Italien	82	80	83	74	77	2	3	a	a	21	19	29	38	67	60
Japan	93	92	94	69	73	1	n	23	21	x(8)	x(9)	69	73	24	21
Korea	93	94	92	65	65	a	a	28	28	a	a	65	65	28	28
Luxemburg	76	70	82	43	52	9	8	21	20	3	2	28	33	48	49
Mexiko	40	37	44	36	40	a	a	4	4	a	a	36	40	4	4
Niederlande	m	m	m	58	65	a	a	20	22	22	18	34	37	66	68
Neuseeland	72	61	83	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
Norwegen	93	82	104	61	75	a	a	43	42	m	m	61	75	43	42
Polen	86	81	92	85	91	a	a	13	9	a	a	55	66	41	33
Portugal	m	m	m	54	63	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	41	50	13	13
Slowakische Republik	84	81	86	71	77	a	a	21	15	1	1	23	28	70	66
Spanien	72	65	80	44	53	a	a	18	19	19	20	44	53	36	39
Schweden	78	74	81	77	81	a	a	1	n	n	n	36	42	42	39
Schweiz	89	90	88	26	29	62	55	10	14	m	m	30	34	69	63
Türkei	48	51	45	48	44	a	a	a	a	m	m	31	30	17	14
Vereinigtes Königreich	86	83	90	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	76	70	82	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**82**	**78**	**87**	**59**	**66**	**6**	**7**	**18**	**17**	**11**	**10**	**45**	**51**	**48**	**47**
EU19-Durchschnitt	**87**	**82**	**91**	**62**	**69**	**8**	**7**	**16**	**15**	**12**	**11**	**42**	**48**	**54**	**53**
Partnerländer															
Brasilien	m	m	m	64	72	9	11	a	a	a	a	64	72	9	11
Chile	73	69	77	73	77	a	a	a	a	a	a	38	43	35	34
Estland	m	m	m	75	82	a	a	a	a	a	a	57	70	18	13
Israel	89	86	92	86	91	a	a	3	1	a	a	57	64	32	28
Russische Föderation	m	m	m	55	x(4)	12	x(6)	18	10	3	2	55	x(12)	33	x(14)
Slowenien	83	83	83	34	42	46	50	n	n	32	28	32	40	80	78

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Schüler-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Schülern (z. B. Luxemburg) wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Schülern wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 2. Referenzjahr 2004.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A2.2

Entwicklung der Abschlussquoten im Sekundarbereich II (1995–2005)

Anteil der Absolventen des Sekundarbereichs II (in %) an der Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

	Typisches Abschlussalter	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	18–20	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	18	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	18	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	18–19	78	m	84	83	88	87	89
Dänemark	19–20	80	90	91	93	87	90	86
Finnland	19	91	91	85	84	90	95	m
Frankreich	17–20	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	19	101	92	92	94	97	99	100
Griechenland	17–18	80	54	76	85	96	93	102
Ungarn	18	m	m	m	m	m	m	84
Island	20	m	67	67	79	79	84	80
Irland	17–18	m	74	77	78	91	92	91
Italien	19	m	78	81	78	m	82	82
Japan	18	91	94	93	92	91	91	93
Korea	17–18	88	96	100	99	92	94	93
Luxemburg	17–19	m	m	m	69	71	69	76
Mexiko	18	m	33	34	35	37	39	40
Niederlande	18–20	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	17–18	72	80	79	77	78	75	72
Norwegen	18–19	77	99	105	97	92	100	93
Polen	18–20	m	90	93	91	86	79	86
Portugal	17	67	52	48	50	59	53	m
Slowakische Republik	18–20	85	87	72	60	56	83	84
Spanien	17	62	60	66	66	67	66	72
Schweden	19	62	75	71	72	76	78	78
Schweiz	18–20	86	88	91	92	89	87	89
Türkei	16–17	37	37	37	37	41	55	48
Vereinigtes Königreich	18	m	m	m	m	m	m	86
Vereinigte Staaten	18	74	74	70	72	75	74	76
OECD-Durchschnitt		**77**	**76**	**77**	**77**	**78**	**80**	**82**
OECD-Durchschnitt für Länder mit Daten für 1995 und 2005		**77**						**84**
EU19-Durchschnitt		**78**	**76**	**79**	**79**	**82**	**82**	**86**
Partnerländer								
Brasilien	17–18	m	m	m	m	m	m	m
Chile	18	46	63	m	61	64	66	73
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	18	m	m	m	90	89	93	89
Russische Föderation	17	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	83

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068023602135
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 2

Tabelle A2.3

Abschlussquoten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005)

Anteil der Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (in %) an der Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter, nach Ziel des Bildungsgangs und Geschlecht

	Gesamt (ohne Doppelzählungen)			ISCED 4A (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich A eröffnen)		ISCED 4B (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich B eröffnen)		ISCED 4C	
	M + F	Männer	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	m	m	m	a	a	a	a	19,0	22,6
Österreich	m	m	m	24,3	28,5	3,2	5,5	1,7	2,9
Belgien[1]	m	m	m	7,7	7,5	3,1	3,3	9,1	10,7
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	26,2	24,2	28,4	23,3	25,9	a	a	2,9	2,5
Dänemark	1,2	1,6	0,8	1,2	0,8	a	a	a	a
Finnland[2]	2,6	2,5	2,8	a	a	a	a	5,4	5,9
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	16,4	17,7	15,1	11,2	10,6	5,2	4,6	a	a
Griechenland	10,7	10,0	11,4	a	a	a	a	10,8	11,6
Ungarn	20,4	19,2	21,6	a	a	a	a	26,3	28,2
Island	7,4	7,5	7,3	n	n	n	n	7,7	7,4
Irland	14,3	23,0	5,2	a	a	a	a	14,3	5,2
Italien	6,9	5,2	8,6	a	a	a	a	6,9	8,6
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	2,6	4,2	0,9	a	a	a	a	2,6	0,9
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	m	m	m	a	a	a	a	1,3	0,7
Neuseeland	18,2	11,5	25,3	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
Norwegen	5,1	7,1	3,0	1,0	0,3	a	a	4,6	2,9
Polen	13,3	10,2	16,6	a	a	a	a	13,3	16,6
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	2,8	3,1	2,5	2,8	2,5	a	a	a	a
Spanien	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweden	0,8	0,7	0,9	a	a	a	a	0,8	0,9
Schweiz	15,3	11,5	19,0	5,3	4,7	11,0	15,7	a	a
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**8,2**	**8,0**	**8,5**	**3,3**	**3,5**	**1,0**	**1,3**	**5,5**	**5,5**
EU19-Durchschnitt	**9,1**	**9,4**	**8,5**	**4,4**	**4,7**	**0,7**	**0,8**	**5,0**	**5,9**
Partnerländer									
Brasilien	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estland	m	m	m	a	a	a	a	18,0	22,3
Israel	m	m	m	m	m	m	m	a	a
Russische Föderation	m	m	m	a	a	a	a	6,2	6,3
Slowenien	2,6	1,4	3,9	2,0	2,8	0,7	1,1	*n*	*n*

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Schüler-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Schülern (z.B. Luxemburg) wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Schülern wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Ohne den deutsch sprechenden Teil Belgiens. 2. Referenzjahr 2004.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A3

Wie viele Studierende im Tertiärbereich schließen ihr Studium erfolgreich ab?

Zunächst zeigt dieser Indikator den aktuellen „Output" der Bildungssysteme im Tertiärbereich, d.h. den Prozentsatz der Bevölkerung in der für den Tertiärbereich typischen Alterskohorte, der ein Studium im Tertiärbereich aufnimmt und erfolgreich abschließt. Außerdem zeigt er die Verteilung der Absolventen des Tertiärbereichs nach Fächergruppen. Dann wird die Zahl der Absolventen von naturwissenschaftlichen Studiengängen in Relation zur Zahl der Beschäftigten untersucht. Ein weiterer Ansatzpunkt ist die Frage, ob sich geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Motivation 15-Jähriger im Fach Mathematik eventuell auf die Abschlussquoten im Tertiärbereich auswirken. Schließlich befasst sich der Indikator mit den Erfolgsquoten im Tertiärbereich, die definiert sind als Prozentsatz derjenigen Studienanfänger im jeweiligen Bildungsbereich, die diesen mit einem ersten Abschluss beenden.

Der Tertiärbereich umfasst viele unterschiedliche Bildungsgänge, die betreffenden Zahlen können aber ganz allgemein als Hinweis darauf dienen, in welchem Umfang die Bildungssysteme der einzelnen Länder höhere Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln. Traditionell wird ein Universitätsabschluss mit dem Abschluss eines Studiengangs im Tertiärbereich A assoziiert, der Tertiärbereich B bezieht sich auf kürzere, oft berufsbezogene Bildungsgänge. Dieser Indikator gibt auch Auskunft über die Effizienz tertiärer Bildungssysteme.

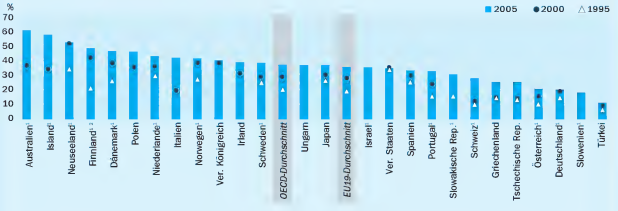
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A3.1

Abschlussquoten im Tertiärbereich A (1995, 2000, 2005)

Die Abbildung zeigt die Zahl Studierender, die 1995, 2000 und 2005 zum ersten Mal einen Studiengang im Tertiärbereich A abgeschlossen haben, und zwar als Prozentsatz der entsprechenden Bevölkerungsgruppe.

Im Durchschnitt der 24 OECD-Länder mit vergleichbaren Daten erlangen 36 Prozent der Studierenden einen Abschluss im Tertiärbereich A. Im Laufe der letzten 10 Jahre hat der Anteil der Bevölkerungskohorte, der einen Abschluss im Tertiärbereich A erlangt, um 12 Prozentpunkte zugenommen. Während dieses Zeitraums haben sich die Abschlussquoten in Finnland, Österreich, Portugal, der Schweiz und der Slowakischen Republik mindestens verdoppelt, während sie in den Vereinigten Staaten stabil geblieben sind. Diese hatten zusammen mit Neuseeland im Jahr 1995 die höchsten Abschlussquoten.



1. Netto-Abschlussquoten wurden durch Aufaddieren der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge im Jahr 2005 berechnet. 2. Referenzjahr 2004.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Tertiärbereich A in 2005.
Quelle: OECD. Tabelle A3.2. s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die Abschlussquoten im Tertiärbereich A reichen von ungefähr 20 Prozent und weniger in Deutschland, Österreich und der Türkei sowie dem Partnerland Slowenien bis zu mehr als 40 Prozent in Australien, Dänemark, Finnland, Island, Italien, den Niederlanden, Neuseeland, Norwegen und Polen.
- Die Abschlussquoten im Tertiärbereich A sind tendenziell in den Ländern höher, deren Studiengänge überwiegend von kürzerer Dauer sind.
- Die Abschlussquoten liegen im Tertiärbereich B bei 9 Prozent und bei 1,3 Prozent für weiterführende forschungsorientierte Studiengänge.
- Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich stellen den Anteil derjenigen dar, die ein Studium im Tertiärbereich A bzw. B aufnehmen und schließlich einen Abschluss in einem Studiengang des Tertiärbereichs A bzw. B erwerben. Im Durchschnitt der 19 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, schließen etwa 30 Prozent der Studierenden einen diesem Niveau entsprechenden Studiengang nicht erfolgreich ab. Die Erfolgsquoten unterscheiden sich jedoch in den einzelnen OECD-Ländern sehr. In Griechenland und Neuseeland schließen weniger als 60 Prozent der Studienanfänger einen Studiengang im Tertiärbereich A bzw. B ab, im Gegensatz zu den Studierenden in Belgien (fläm.), Frankreich, Irland und Japan, wo die Erfolgsquoten bei 76 Prozent und darüber liegen.

Politischer Hintergrund

Einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben wird zunehmend zum Standard, und die meisten Schüler verlassen den Sekundarbereich II mit einem Abschluss, der den Zugang zum Tertiärbereich eröffnet, was wiederum zu einer höheren Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich führt (s. Indikatoren A2 und C2). Länder mit hohen Abschlussquoten im Tertiärbereich entwickeln auch am ehesten eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung bzw. halten diese aufrecht.

Spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Naturwissenschaften sind hierbei von besonderem Interesse, da sie in den wissensbasierten Gesellschaften von heute immer mehr zu einer der wichtigsten Innovations- und Wachstumsquellen werden. Die Unterschiede zwischen den Ländern bei der Zahl der Absolventen in den einzelnen Studienbereichen des Tertiärbereichs hängen vermutlich sowohl mit den relativen Vorteilen, die auf dem Arbeitsmarkt mit einzelnen Fächern verbunden sind, zusammen als auch damit, inwieweit der Arbeitsmarkt die Studienwahl in den einzelnen Ländern beeinflusst.

Sowohl Erfolgs- als auch Abbruchquoten können hilfreiche Indikatoren für die Effizienz von tertiären Bildungssystemen sein. Es gibt jedoch viele Gründe, warum Studierende ihr Studium abbrechen: Man merkt, dass man das falsche Fachgebiet oder den falschen Studiengang gewählt hat; die von den Bildungseinrichtungen vorgegebenen Mindestleistungen werden nicht erbracht, was insbesondere bei tertiären Systemen mit einem relativ offenen Zugang vorkommt; oder es bietet sich bereits vor Abschluss des Studiums eine attraktive Beschäftigung an. Ein Studienabbruch ist nicht unbedingt ein Anzeichen für ein persönliches Versagen des einzelnen Studierenden, aber hohe Studienabbruchquoten können darauf hinweisen, dass das Bildungssystem den Bedürfnissen seiner Nutzer nicht gerecht wird. Die Studierenden sind vielleicht der Meinung, dass die angebotenen Studiengänge ihren Erwartungen bzw. den Arbeitsmarktanforderungen nicht entsprechen. Außerdem kann es sein, dass die Studiengänge länger dauern, als aus Sicht der Studierenden gerechtfertigt erscheint, nicht auf dem Arbeitsmarkt zu sein.

Ergebnisse und Erläuterungen

Die Abschlussquoten im Tertiärbereich zeigen auf, in welchem Umfang die Bildungssysteme der einzelnen Länder höherwertige Kenntnisse vermitteln. Aufbau und Umfang der Studiengänge im Tertiärbereich unterscheiden sich jedoch in den einzelnen Ländern erheblich. Die Abschlussquoten im Tertiärbereich werden sowohl von den Zugangsmöglichkeiten zu Studiengängen im Tertiärbereich als auch von der Nachfrage nach entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt beeinflusst. Der Aufbau der Abschluss- und Qualifikationsstrukturen in den einzelnen Ländern wirkt sich ebenfalls aus.

Abschlussquoten im Tertiärbereich

Der Indikator unterscheidet zwischen drei verschiedenen Kategorien von Abschlüssen: Abschlüsse im Tertiärbereich B (ISCED 5B), Abschlüsse im Tertiärbereich A (ISCED

5A) und Abschlüsse in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen auf dem Niveau der Promotion (ISCED 6).

Studiengänge im Tertiärbereich A sind weitgehend theoretisch orientiert und sollen hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen und Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen vermitteln. Der Aufbau der Studiengänge im Tertiärbereich A ist von Land zu Land verschieden. Der institutionelle Rahmen kann durch Universitäten oder andere Bildungseinrichtungen gegeben sein. Die Dauer von Studiengängen, die zu einem Erstabschluss im Tertiärbereich A führen, variiert zwischen drei Jahren (z. B. für den Bachelor-Abschluss in den meisten Studienbereichen an vielen Colleges in Irland und dem Vereinigten Königreich und die *Licence* in Frankreich) und fünf Jahren und länger (z. B. für das *Diplom* in Deutschland).

Während in vielen Ländern klar zwischen erstem und zweitem akademischem Abschluss, d. h. dem Abschluss von Undergraduate- und Graduate-Studiengängen, unterschieden wird, machen einige Länder diese Unterscheidung nicht. In einigen Bildungssystemen erwirbt man beispielsweise einen Abschluss, der international mit dem Niveau eines Master-Abschlusses vergleichbar ist, am Ende eines einzigen, langen Studiengangs. Um die internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten, müssen deshalb zu akademischen Abschlüssen führende Studiengänge mit ähnlicher Gesamtdauer sowie die Abschlussquoten der zu einem ersten akademischen Abschluss führenden Studiengänge verglichen werden.

Um einen von den unterschiedlichen nationalen Abschlussstrukturen unabhängigen Vergleich zu ermöglichen, werden die Abschlüsse im Tertiärbereich A gemäß der regulären Gesamtdauer der jeweiligen Studiengänge untergliedert. Zu diesem Zweck wird in der OECD-Klassifizierung zwischen Abschlüssen von Studiengängen mittlerer (3 bis weniger als 5 Jahre), langer (5 bis 6 Jahre) und sehr langer Studiendauer (länger als 6 Jahre) unterschieden. Abschlüsse, die nach kurzen Studiengängen mit einer Dauer von weniger als drei Jahren erworben werden, gelten hier nicht als gleichwertig mit einem Abschluss eines Studiengangs des Tertiärbereichs A und werden somit bei diesem Indikator nicht berücksichtigt. Zu einem zweiten Abschluss führende Studiengänge werden nach der kumulierten Dauer der zum ersten und zum zweiten Abschluss führenden Studiengänge klassifiziert, wobei Absolventen, die bereits über einen Erstabschluss verfügen, hiervon abgezogen werden.

Abschlussquoten im Tertiärbereich A

Im Jahr 2005 erzielten im Durchschnitt der 24 OECD-Länder mit vergleichbaren Daten 36 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter einen Abschluss im Tertiärbereich A. Die Zahl reicht jedoch von ungefähr 20 Prozent oder darunter in Deutschland, Österreich und der Türkei sowie dem Partnerland Slowenien bis zu mehr als 40 Prozent in Australien, Dänemark, Finnland, Island, Italien, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und Polen (Tab. A3.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder haben die Abschlussquoten im Tertiärbereich A während der letzten 10 Jahre um signifikante 12 Prozentpunkte zugenommen. In fast allen Ländern, für die vergleichbare Daten vorliegen, stiegen die Abschlussquoten im

Tertiärbereich A zwischen 1995 und 2005 und zwar oft in beträchtlichem Umfang. Italien verzeichnete zwar in diesem Zeitraum mit einer Verdopplung auf 41 Prozent einen der signifikantesten Anstiege der Abschlussquoten im Tertiärbereich, dieser war jedoch überwiegend auf strukturelle Veränderungen zurückzuführen. Die Reform des tertiären Bildungssystems in Italien im Jahr 2002 ermöglichte es Studierenden, die sich ursprünglich in einem langen Studiengang eingeschrieben hatten, ihren Abschluss bereits nach drei Studienjahren zu erwerben (Abb. A3.1 und Tab. A3.2).

Auch in der Schweiz ist der Anstieg der Abschlussquoten im Tertiärbereich A überwiegend auf Reformen des Bildungssystems zurückzuführen, die nicht nur die Studiendauer bis zum Erstabschluss verringerten, sondern auch zur Neugründung von Universitäten führten, die sich auf die angewandte Wissenschaft konzentrieren.

Zwischen 1995 und 2005 haben sich die Abschlussquoten im Tertiärbereich in den OECD- und Partnerländern ganz unterschiedlich entwickelt. In einigen Ländern wie beispielsweise Neuseeland und Norwegen war der Anstieg zwischen 1995 und 2000 ausgeprägter als zwischen 2000 und 2005. Das Gegenteil trifft auf Griechenland, Japan, die Schweiz und die Tschechische Republik zu, wo der Anstieg der Abschlussquoten hauptsächlich in den letzten fünf Jahren stattfand (Tab. A3.2).

Tertiärbereich A: je kürzer die Studiendauer, desto höher sind die Beteiligungs- und Abschlussquoten

Die Studiendauer im Tertiärbereich ist tendenziell in den EU-Mitgliedstaaten länger als in den anderen OECD-Ländern. Mehr als zwei Drittel aller OECD-Studierenden macht den Abschluss in einem Studiengang der zwischen drei und weniger als fünf Jahre dauert, während ihr Anteil unter den Studierenden in EU-Mitgliedstaaten bei unter 60 Prozent liegt (Tab. A3.1).

Insgesamt fällt auf, dass die Abschlussquoten im Tertiärbereich A tendenziell in den Ländern höher sind, deren Studiengänge überwiegend von kürzerer Dauer sind. So wird beispielsweise in Deutschland, Österreich, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik die Mehrheit der Abschlüsse in längeren Studiengängen mit einer Studiendauer von mindestens 5 Jahren erzielt, und die Abschlussquoten im Tertiärbereich A liegen bei oder unter 30 Prozent. Dagegen liegen in Australien, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich, die hauptsächlich Studiengänge mit einer Dauer von 3 bis weniger als 5 Jahre anbieten (mehr als 90 Prozent der Absolventen haben Studiengänge dieser Dauer belegt), die Abschlussquoten im Tertiärbereich A bei etwa 40 Prozent und darüber. Polen bildet hier eine bemerkenswerte Ausnahme: Obwohl im Tertiärbereich A überwiegend lange Studiengänge angeboten werden, liegen die Abschlussquoten im Tertiärbereich A bei über 40 Prozent.

Abschlussquoten im Tertiärbereich B

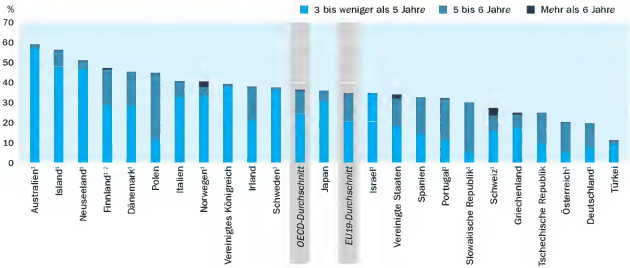
Vom Niveau der erworbenen Kompetenzen her werden Studiengänge im Tertiärbereich B genauso wie Studiengänge im Tertiärbereich A eingeordnet, sie sind jedoch stärker berufsorientiert und führen normalerweise zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Diese Studiengänge sind typischerweise von kürzerer Dauer (normalerweise 2 bis 3 Jahre) als Studiengänge im Tertiärbereich A und führen in der Regel nicht zu einem universitären Abschluss. In den 22 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten liegen die

A 3

Abbildung A3.2

Abschlussquoten im Tertiärbereich A, nach Dauer des Studiengangs (2005)

Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs A (in %) an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter



1. Netto-Abschlussquoten wurden durch Aufaddieren der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge im Jahr 2005 berechnet. 2. Referenzjahr 2004.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Tertiärbereich A.
Quelle: OECD. Tabelle A3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Abschlussquoten im Tertiärbereich B bei etwa 9 Prozent einer typischen Alterskohorte (Tab. A3.1). Abschlüsse im Tertiärbereich B spielen eigentlich nur in wenigen OECD-Ländern im Tertiärbereich eine wichtige Rolle, vor allem in Irland, Japan und Neuseeland sowie dem Partnerland Slowenien, wo 2005 mehr als 20 Prozent der entsprechenden Alterskohorte einen derartigen Abschluss erworben haben.

Die Entwicklung des Angebots im Tertiärbereich B und der entsprechenden Abschlussquoten unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern, auch wenn sich der OECD-Durchschnitt in den letzten 10 Jahren kaum verändert hat (Abb. A3.3). In Spanien ist beispielsweise der starke Anstieg der Abschlussquoten im Tertiärbereich B zwischen 1995 und 2005 auf die Entwicklung neuer, spezieller berufsbildender Ausbildungsgänge zurückzuführen. Dagegen laufen die Studiengänge des Tertiärbereichs B in Finnland gegenwärtig aus, und daher ist der Anteil eines Altersjahrgangs, der einen solchen Abschluss erwirbt, im gleichen Zeitraum deutlich zurückgegangen.

Abschlussquoten in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen

Im Durchschnitt erwarben im Jahr 2005 in den 27 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten 1,3 Prozent der Bevölkerung einen Abschluss in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang wie die Promotion. Die Zahlen reichen von weniger als 0,1 Prozent in Mexiko und dem Partnerland Chile bis zu mehr als 2 Prozent in Deutschland, Portugal, Schweden und der Schweiz (Tab. A3.1).

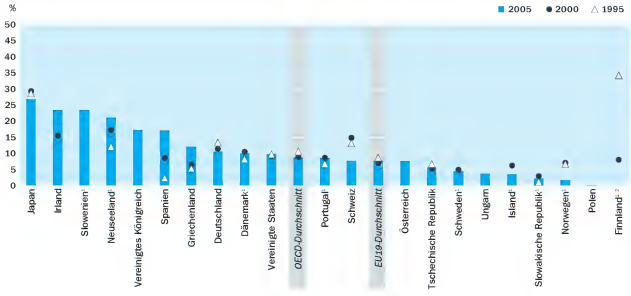
Abschlüsse nach Fächergruppen

Sich ändernde Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt, unterschiedliche Einkommen in den verschiedenen Berufen und Wirtschaftszweigen sowie Zulassungs-

Abbildung A3.3

Abschlussquoten im Tertiärbereich B (1995, 2000, 2005)

Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs B (in %) an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter



1. Netto-Abschlussquoten wurden durch Aufaddieren der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge im Jahr 2005 berechnet. 2. Referenzjahr 2004.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Tertiärbereich B in 2005.
Quelle: OECD. Tabelle A3.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

politik und -praxis der tertiären Bildungsreinrichtungen – all dies kann sich auf die Wahl des Studienfachs auswirken. Die jeweilige Beliebtheit der verschiedenen Fächergruppen wiederum beeinflusst die Nachfrage nach Studiengängen und Lehrpersonal sowie das Angebot an neuen Studienabsolventen. Die Verteilung der Hochschulabschlüsse auf die verschiedenen Fächergruppen gibt Auskunft sowohl über die relative Bedeutung der jeweiligen Fächergruppen in den einzelnen Ländern als auch über den relativen Anteil der Frauen unter den Absolventen dieser Fächergruppen.

In 23 der 29 Länder, die Daten zur Verfügung gestellt haben, werden die meisten Abschlüsse im Tertiärbereich A und weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen in den Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie den Dienstleistungen erworben (Tab. A3.3). Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielt mehr als jeder dritte Absolvent des Tertiärbereichs A einen Abschluss in den Sozial-, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften und Dienstleistungen. Der Anteil dieser Fächergruppen an den Abschlüssen im Tertiärbereich A liegt zwischen weniger als 30 Prozent in Dänemark, Finnland, Korea, Norwegen, Schweden und der Türkei und mehr als 50 Prozent in Polen und Ungarn sowie dem Partnerland Russische Föderation. In Irland und der Türkei findet sich die größte Konzentration von Abschlüssen im Tertiärbereich A und in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen in den Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften, in Korea in der Fächergruppe Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen, und in Dänemark, Norwegen und Schweden im Bereich Gesundheit und Soziales.

Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben 25 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich A und in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen einen Ab-

schluss in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern (Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen, Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaft, Mathematik und Informatik, jedoch ohne Gesundheit und Soziales). Diese Zahl reicht von weniger als 16 Prozent in Polen und Ungarn sowie dem Partnerland Brasilien über mehr als 30 Prozent in Deutschland, Finnland, Griechenland und der Slowakischen Republik bis zu fast 40 Prozent in Korea. Ähnlich beliebt sind im Durchschnitt der OECD-Länder die Bereiche Geisteswissenschaften sowie Kunst und Erziehungswissenschaften, in denen 25 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich A und in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen einen Abschluss erwerben.

Die Verteilung der erworbenen Abschlüsse auf die einzelnen Fächergruppen richtet sich nach deren relativer Beliebtheit bei den Studierenden, der relativen Anzahl der in den betreffenden Fächergruppen an den Hochschulen und entsprechenden Bildungseinrichtungen zugelassenen Studierenden und der Struktur der jeweils angebotenen Abschlüsse in den einzelnen Ländern.

Die unterschiedlichen Abschlussquoten der einzelnen Länder (Tab. A3.1) lassen sich teilweise auch durch die Unterschiede in der Anzahl der Abschlüsse in Studiengängen des Tertiärbereichs A in den Fächergruppen Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften erklären. Länder mit hohen Abschlussquoten haben im Durchschnitt einen höheren Anteil von Absolventen der Erziehungs- und Geisteswissenschaften und einen geringeren Anteil von Absolventen in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächergruppen. Mit anderen Worten variiert die Anzahl der Absolventen der naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächergruppen zwischen den einzelnen Ländern nicht so stark, wie dies bei den Abschlussquoten insgesamt der Fall ist.

Für den Tertiärbereich B, in dem die Studiengänge stärker berufsorientiert sind, ergibt sich ein ähnliches Bild: Die meisten Abschlüsse gibt es in den Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Dienstleistungen (38 Prozent), gefolgt von den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern (23 Prozent) sowie Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften (23 Prozent) (Tab. A3.3).

Die Auswahl eines bestimmten Studienfachs auf diesem Niveau hängt sehr stark davon ab, ob man auch im postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder im Tertiärbereich A ähnliche Fachgebiete studieren bzw. sich auf ähnliche Berufe vorbereiten kann. Wenn beispielsweise Krankenschwestern in einem bestimmten Land vor allem in Bildungsgängen des Tertiärbereichs B ausgebildet werden, wird der Anteil der Absolventen mit einem Abschluss in medizinischen Fächern im Tertiärbereich B höher sein, als wenn sie vor allem im Sekundarbereich II oder in Studiengängen des Tertiärbereichs A ausgebildet werden.

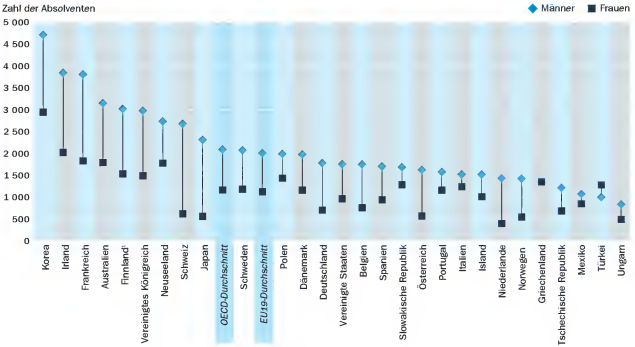
Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern unter den Beschäftigten

Eine andere Möglichkeit zu bewerten, wie viele hoch qualifizierte Absolventen die jeweiligen Bildungssysteme in den letzten Jahren hervorgebracht haben, bietet die Zahl der Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern pro 100.000 Beschäftigten im Alter von 25 bis 34 Jahren. Diese Zahl (Tertiärbereiche A + B) reicht von unter 700 in Ungarn bis zu mehr als 2.200 in Australien, Finnland, Frankreich, Irland, Korea, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich (Tab. A3.4).

Abbildung A3.4

Zahl der Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen pro 100.000 Beschäftigten im Alter von 25 bis 34 Jahren (2005)

Tertiärbereich A und B sowie weiterführende forschungsorientierte Studiengänge, nach Geschlecht



1. Referenzjahr 2004

Anmerkung: Die naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer umfassen Biowissenschaften, Physik, Mathematik und Statistik, Informatik, Ingenieur- und Wirtschaftsingenieurwissenschaften, Fertigung, Architektur und Bauwesen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils männlicher Absolventen in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern an der Gesamtabsolventenzahl (M+F) im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle A3.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Die Unterschiede bei der Zahl der Absolventinnen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen des Tertiärbereichs A und weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen pro 100.000 Beschäftigten im Alter von 25 bis 34 Jahren sind wesentlich geringer als die der Männer. Die Zahl reicht von weniger als 500 in Japan, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz und Ungarn bis zu mehr als 1.500 in Australien, Finnland, Frankreich, Korea und Neuseeland. Im OECD-Durchschnitt kommen 970 Absolventinnen von naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen auf 100.000 Beschäftige im Alter von 25 bis 34 Jahren, während die Zahl bei Männern bei rund 1.560 liegt (Tab. A3.4).

Dieser Indikator bietet jedoch weder Informationen über die Anzahl der wirklich in naturwissenschaftlich ausgerichteten Bereichen beschäftigten Absolventen noch – allgemeiner gesehen –, wie viele ihre im Rahmen des Abschlusses erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten bei ihrer Arbeit einsetzen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Motivation für Mathematik und ihr Einfluss auf die Abschlussquoten

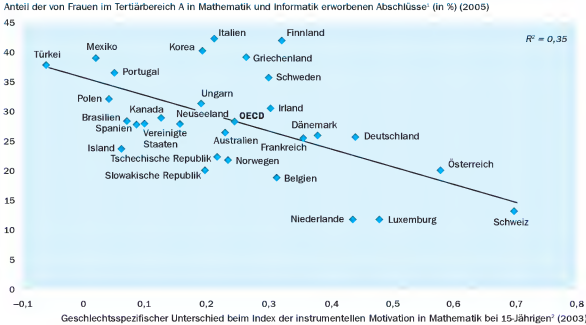
Wie bewerten 15-Jährige, abgesehen von einem allgemeinen Interesse an Mathematik, die Bedeutung der Mathematik für ihr eigenes Leben und welche Rolle spielt diese

extrinsische Motivation bei ihren Mathematikleistungen? Die von der OECD durchgeführte Schulleistungsstudie PISA bietet einen Index der instrumentellen Motivation von 15-Jährigen, der auf den Antworten der Schüler auf Fragen danach basiert, inwieweit sie durch externe Belohnungen, wie gute Berufsaussichten, zum Lernen ermutigt werden. Explizit wurden die Schüler danach gefragt, inwieweit sie folgenden Aussagen zustimmen: „Ich gebe mir in Mathematik Mühe, weil es mir in meinem späteren Job weiterhelfen wird", „Mathematik zu lernen lohnt sich, weil es meine Berufs- und Karriereaussichten verbessert", „Mathematik ist für mich ein wichtiges Fach, weil ich es für mein späteres Studium brauche" und „Ich werde viele Dinge in Mathematik lernen, die mir dabei helfen werden, einen Job zu bekommen". Je niedriger die Indexwerte, desto geringer ist die instrumentelle Motivation der Schüler einzuschätzen. Dieser Index variiert in den OECD-Ländern stark und reicht von unter –0,25 in Belgien, Japan, Korea, Luxemburg, Österreich und den Niederlanden bis zu über 0,30 in Dänemark, Island und Mexiko sowie dem Partnerland Brasilien (Tab. A3.5). Obwohl die Ergebnisse von PISA 2003 zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Leistung und instrumenteller Motivation sehr viel schwächer ist als zwischen Leistung und intrinsischer Motivation (d. h. dem Interesse und der Freude an Mathematik), hat sich die instrumentelle bzw. extrinsische Motivation doch als ein wichtiger Prädiktor für die Kurswahl, die Berufswahl und die Leistungen herausgestellt (Eccles, 1994).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der instrumentellen Motivation können sich darauf auswirken, ob sich ein Schüler für ein Studium in den Bereichen Mathematik oder Informatik entscheidet. Tabelle A3.5 zeigt, dass in allen 28 OECD-Ländern mit

Abbildung A3.5

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der instrumentellen Motivation und Hochschulabschlüssen in Mathematik



1. Anteil der Absolventinnen (in %) in Mathematik und Informatik im Tertiärbereich A und weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen.

2. Je größer der geschlechtsspezifische Unterschied, umso weniger sind die Frauen im Vergleich zu den Männern motiviert.

Quelle: PISA-Datenbank 2003 und OECD. Tabelle A3.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

vergleichbaren Daten der Anteil der Frauen bei den Hochschulabschlüssen in Mathematik oder Informatik niedriger ist als in allen anderen Fächergruppen. In Belgien, Dänemark, Island, den Niederlanden, Norwegen und der Slowakischen Republik sowie den Partnerländern Brasilien und Slowenien liegt die Differenz zwischen dem Anteil der Frauen bei den Hochschulabschlüssen in Mathematik und Informatik und dem Anteil der Frauen bei den Abschlüssen in allen anderen Studienbereichen bei mindestens 35 Prozentpunkten.

Abbildung A3.5 zeigt, dass in den OECD-Ländern, in denen der Unterschied bei der instrumentellen Motivation zwischen Jungen und Mädchen am größten ist, d. h. in Deutschland, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz, der Anteil der Frauen bei den Hochschulabschlüssen in Mathematik und Informatik auch unter dem OECD-Durchschnitt und in einigen dieser Länder sogar deutlich unter diesem liegt. Der geschlechtsspezifische Unterschied bei der instrumentellen Motivation in Mathematik erklärt 35 Prozent der Unterschiede zwischen den Ländern bei dem prozentualen Anteil der von Frauen erlangten tertiären Abschlüsse in Mathematik und Informatik. Es besteht kein direkter Zusammenhang zwischen den in PISA geprüften 15-jährigen Schülern und den älteren Alterskohorten, die die Universität verlassen. Aber insofern, als die in PISA aufgedeckten Motivationsstrukturen in der Vergangenheit ähnlich ausgeprägt waren, lässt sich vermuten, dass geschlechtsspezifische Unterschiede bei der instrumentellen Motivation der Schüler in Kombination mit anderen Einflussfaktoren Rückschlüsse auf die künftige Studien- und Berufswahl von Jungen und Mädchen zulassen.

Erfolgsquoten im Tertiärbereich

Bei den Gesamterfolgsquoten des Tertiärbereichs gelten jene Studierenden als „erfolgreich", die einen Studiengang im Tertiärbereich A beginnen und mit einem Abschluss des Tertiärbereichs A oder B abschließen, bzw. solche Studierende, die ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen und mit einem Abschluss des Tertiärbereichs A oder B abschließen. Im Durchschnitt der 19 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, schließen etwa 30 Prozent der Studierenden einen diesem Niveau entsprechenden Studiengang nicht erfolgreich ab. Die Erfolgsquoten unterscheiden sich jedoch in den einzelnen OECD-Ländern stark. In Griechenland und Neuseeland schließen weniger als 60 Prozent der Studienanfänger im Tertiärbereich einen Studiengang im Tertiärbereich A oder B ab, im Gegensatz zu den Studierenden in Belgien (fläm.), Frankreich, Irland und Japan, wo die Erfolgsquoten bei 76 Prozent und darüber liegen (Abb. A3.6).

Im Durchschnitt der 23 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, schließen etwa 29 Prozent der Studierenden des Tertiärbereichs A ihren Studiengang nicht erfolgreich ab. Die Erfolgsquoten unterscheiden sich jedoch in den einzelnen OECD-Ländern stark. In Neuseeland und den Vereinigten Staaten schließen lediglich knapp 50 Prozent derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich A beginnen, dieses auch erfolgreich ab, ganz im Gegensatz zu Irland und Korea mit Erfolgsquoten von 83 Prozent und Japan mit 91 Prozent (Abb. A3.6).

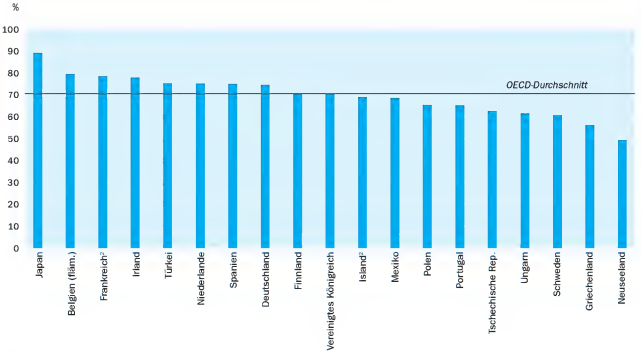
Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass in diesen Ländern die Zugangsquoten für Studiengänge des Tertiärbereichs A unterhalb des OECD-Durchschnitts liegen, wohingegen in Neuseeland, Schweden und den Vereinigten Staaten – Ländern

A 3

Abbildung A3.6

Erfolgsquoten im Tertiärbereich[1] (2004)

Anzahl der Absolventen dividiert durch die Anzahl der Studienanfänger in dem jeweiligen Studiengang im typischen Studienanfangsjahr



1. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich stehen für den Anteil der Studierenden, die einen Studiengang im Tertiärbereich A bzw. B aufnehmen und schließlich einen Abschluss in einem Studiengang im Tertiärbereich A bzw. B erwerben. 2. Erfolgsquoten basieren auf Panel-Daten.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquoten im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabelle A3.6. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

mit im Vergleich sehr niedrigen Erfolgsquoten – die Zugangsquoten relativ hoch sind. Mexiko wiederum weist unter den OECD-Ländern eine der geringsten Zugangsquoten zu Studiengängen im Tertiärbereich A auf und gleichzeitig Abbrecherquoten bei diesen Studiengängen, die dem OECD-Durchschnitt entsprechen (Tab. A3.6 und C2.4).

Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich B liegen mit 67 Prozent etwas unterhalb derjenigen des Tertiärbereichs A, und auch hier gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich B liegen zwischen mehr als 80 Prozent in Belgien (fläm.) und Japan und weniger als 40 Prozent in Griechenland. Im Allgemeinen sind die Studiengänge im Tertiärbereich B von kürzerer Dauer als im Tertiärbereich A. Interessanterweise erwirbt in Belgien (fläm.) die Mehrzahl der Studierenden einen Abschluss in mittellangen Studiengängen des Tertiärbereichs B (das einzige Angebot im Tertiärbereich B), und gleichzeitig gibt es dort die zweithöchsten Erfolgsquoten im Tertiärbereich B (gleich nach Japan). Für Japan liegt jedoch keine Aufschlüsselung nach Studiendauer vor (Tab. A3.6).

In den 12 OECD-Ländern, für die vergleichbare Daten vorliegen, reichen die Erfolgsquoten bei den weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen von 34 Prozent in Griechenland bis zu ungefähr 90 Prozent in Italien, Japan und Mexiko.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten für das Schuljahr 2004/2005 beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Als Absolventen im Tertiärbereich gelten alle Personen, die in einem bestimmten Referenzjahr einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben. Der Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen im Tertiärbereich: 1. Abschlüsse im Tertiärbereich B (ISCED 5B), 2. Abschlüsse im Tertiärbereich A (ISCED 5A) und 3. Abschlüsse in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang auf Ebene der Promotion (ISCED 6). Für einige Länder sind keine Daten für die einzelnen Kategorien verfügbar. In diesen Fällen wurden die Absolventen von der OECD der am ehesten zutreffenden Kategorie zugewiesen (eine Liste der Studiengänge, die in den einzelnen Ländern dem Tertiärbereich A bzw. B zugeordnet wurden, s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*). Abschlüsse im Tertiärbereich A wurden außerdem gemäß ihrer jeweiligen regulären Gesamtstudiendauer untergliedert, um Vergleiche unabhängig von der jeweils landesspezifischen Abschlussstruktur zu ermöglichen.

In Tabelle A3.1 wurden die Abschlussquoten für Studiengänge, die zu einem Erstabschluss führen (Tertiärbereiche A und B sowie weiterführende forschungsorientierte Studiengänge), als Netto-Abschlussquoten berechnet, d. h. als Summe der altersspezifischen Abschlussquoten. Für diejenigen Länder, die keine spezifizierten Daten bereitstellen konnten, werden die Brutto-Abschlussquoten dargestellt. Zur Berechnung der Brutto-Abschlussquoten gab jedes Land das typische Abschlussalter an (s. Anhang 1). Die Zahl der Absolventen wurde dann (ohne Berücksichtigung ihres jeweiligen Alters) durch die Bevölkerung im üblichen Abschlussalter geteilt. In vielen Ländern ist es jedoch schwierig, ein typisches Abschlussalter anzugeben, weil die Altersverteilung der Absolventen sehr weit gestreut ist.

Die Daten zu der Entwicklung der Abschlussquoten im Tertiärbereich für die Jahre 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 und 2004 in Tabelle A3.2 basieren auf einer speziellen Erhebung, die im Januar 2007 in den OECD-Ländern und vier der sechs Partnerländer durchgeführt wurde.

In Tabelle A3.3 wurden Absolventen des Tertiärbereichs, die ihren Abschluss innerhalb des Referenzjahres erwarben, entsprechend ihrer Hauptfachausrichtung den einzelnen Fächergruppen zugeordnet. Die Zahlen berücksichtigen Absolventen aller tertiären Abschlüsse aus Tabelle A3.1. Die 25 Fächergruppen, die in der UOE-Datenerhebung verwendet wurden, entsprechen der überarbeiteten ISCED-Klassifizierung nach Fächergruppen. Diese Klassifizierung nach Fächergruppen wird auf alle Bildungsbereiche angewendet.

Die Daten zur Erwerbsbevölkerung in Tabelle A3.4 stammen aus der OECD-Arbeitskräftedatenbank und basieren auf nationalen und europäischen Arbeitskräfteerhebungen.

Der in Tabelle A3.5 verwendete Index der instrumentellen Motivation in Mathematik aus der von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA basiert auf den Antworten 15-jähriger Schüler auf eine Reihe miteinander verbundener Fragen. Die jüngsten verfügbaren Daten stammen aus PISA 2003. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „stimmt überhaupt nicht", „stimmt eher nicht", „stimmt eher" und „stimmt ganz genau". Alle Aussagen wurden für die Skalierung umgepolt, und positive Werte auf diesem Index weisen auf ein höheres Niveau an instrumenteller Motivation in Mathematik hin. Dieser Index wurde mithilfe der IRT-Skalierung konstruiert (OECD, 2004a).

Die Erfolgsquote in Tabelle A3.6 wird berechnet als das Verhältnis der Zahl der Studierenden, die im Referenzjahr einen ersten Abschluss erwerben, zur Zahl der Studienanfänger im entsprechenden Bildungsbereich vor n Jahren, wobei n der Anzahl an Jahren entspricht, die zum Erwerb des Abschlusses in einem Vollzeitstudium erforderlich sind. Die Berechnung der Erfolgsquote basiert nicht auf einer Analyse der jeweiligen Altersgruppe, mit Ausnahme von Frankreich, Island und der Schweiz, die Daten basierend auf einer entsprechenden Kohortenerhebung zur Verfügung stellten (s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*). Die Schätzung für die anderen Länder geht von einem kontinuierlichen Fortschreiten der Studierenden im Tertiärbereich aus, da zwischen der Altersgruppe der Absolventen im Referenzjahr und der Altersgruppe der Studienanfänger n Jahre zuvor Konsistenz erforderlich ist. Diese Annahme könnte die Realität in den einzelnen Ländern jedoch zu stark vereinfachen (s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Studienabbrecher werden definiert als Studierende, die den jeweiligen Bildungsbereich ohne Erwerb eines ersten Abschlusses verlassen. Als erster Abschluss im Tertiärbereich gilt unabhängig von der Studiendauer jeder Abschluss, der am Ende eines Studiengangs erworben wird und nicht einen vorherigen erfolgreichen Abschluss im gleichen Bildungsbereich voraussetzt.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter *http://dx.doi.org/10.1787/068037263103*:

- Table A3.7: Trends in net graduation rates at advanced research qualification rates (Entwicklung der Netto-Abschlussquoten bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen) (1995 – 2005)

- Table A3.8: Percentage of tertiary qualifications awarded to females, by type of tertiary education and field of education
(Prozentsatz der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich, nach Bildungsbereich und Fächergruppe) (2005)

Tabelle A3.1

Abschlussquoten im Tertiärbereich (2005)

Summe der Abschlussquoten für die einzelnen Altersjahrgänge nach Ziel des Studiengangs und Dauer

	Studiengänge Tertiärbereich B (Erstabschluss)	Studiengänge Tertiärbereich A (Erstabschluss)				Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge[2]
		Alle Studiengänge	Anteil der Absolventen (in %) und Dauer der Studiengänge			
			3 bis weniger als 5 Jahre	5 bis 6 Jahre[1]	Mehr als 6 Jahre	Promotion
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	m	59,4	96	4	n	1,7
Österreich[3]	7,6	20,4	26	74	n	2,0
Belgien	m	m	m	m	m	1,2
Kanada	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik[4]	5,7	24,9	38	62	n	1,2
Dänemark	10,1	45,5	63	37	n	1,2
Finnland[5]	0,2	47,3	61	38	1	2,0
Frankreich[4]	m	m	m	m	m	m
Deutschland[3]	10,7	19,9	39	61	n	2,4
Griechenland[4]	12,2	24,9	71	26	3	0,7
Ungarn[4]	3,7	36,2	m	m	m	0,7
Island	3,5	56,3	85	15	n	0,3
Irland[4]	23,6	38,2	56	44	n	1,2
Italien[4]	n	41,0	81	19	n	1,0
Japan[4]	27,0	36,1	86	14	a	0,9
Korea	m	m	m	m	m	1,1
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	0,1
Niederlande	n	42,1	m	m	m	1,5
Neuseeland	21,2	51,3	92	8	n	1,1
Norwegen	1,7	40,7	82	11	7	1,2
Polen[4]	0,1	45,1	26	74	n	0,9
Portugal	8,6	32,3	34	65	n	2,6
Slowakische Republik	2,3	30,1	17	83	n	1,3
Spanien[4]	17,2	32,7	44	56	n	1,0
Schweden	4,5	37,7	97	3	n	2,2
Schweiz[3]	7,8	27,4	58	28	14	3,1
Türkei[4]	m	11,2	82	16	3	0,2
Vereinigtes Königreich[4,6]	17,4	39,4	97	3	n	2,0
Vereinigte Staaten[4]	9,9	34,2	54	40	6	1,3
OECD-Durchschnitt	**8,9**	**36,4**	**67**	**32**	**1**	**1,3**
EU15-Durchschnitt	**7,7**	**34,9**	**59**	**41**	**n**	**1,0**
Partnerländer						
Brasilien	m	m	m	m	m	1,3
Chile	m	m	m	m	m	0,1
Estland	m	m	m	m	m	0,7
Israel	m	34,8	100	n	n	1,3
Russische Föderation	m	m	m	m	m	1,9
Slowenien	23,6	17,8	m	m	m	1,2

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studierenden-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden (z.B. Luxemburg) wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Ohne Studierende, die nachfolgend einen längeren Studiengang abgeschlossen haben. 2. Für Chile, Estland, Irland, Italien, Japan, Korea, Mexiko, die Niederlande, Polen, die Russische Föderation, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten wurden Brutto-Abschlussquoten berechnet.

3. Für den Tertiärbereich 5B wurden Brutto-Abschlussquoten berechnet. 4. Für den Tertiärbereich 5A und 5B wurden Brutto-Abschlussquoten berechnet.

5. Referenzjahr 2004. 6. Die Abschlussquote für Studiengänge im Tertiärbereich B enthält einige Absolventen, die bereits zu einem früheren Zeitpunkt einen Abschluss in diesem Bereich erworben haben, daher ist die Zahl der Absolventen mit einem Erstabschluss zu hoch angesetzt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 3

Tabelle A3.2

Entwicklung der Abschlussquoten im Tertiärbereich (1995–2005)

Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs (Erstabschluss, Tertiärbereich 5A und 5B) (in %) an der Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

	Tertiärbereich 5A								Tertiärbereich 5B							
	Typisches Abschlussalter	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005[1]	Typisches Abschlussalter	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005[2]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	20–25	m	36	42	46	50	47	59	23–29	m	1	1	m	m	m	m
Österreich	23–25	10	15	17	18	19	20	20	20–22	m	m	m	m	m	7	8
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	22–25	m	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	23–24	13	14	14	15	17	20	25	23–24	6	5	5	4	4	5	6
Dänemark	22–27	25	37	39	41	43	44	46	21–25	8	10	12	13	14	11	10
Finnland	25–29	20	41	45	49	48	47	m	21–22	34	7	4	2	1	a	a
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	25–26	14	18	18	18	18	19	20	21–22	13	11	11	10	10	10	11
Griechenland	25	14	15	16	18	20	24	25	24	5	6	6	7	9	11	12
Ungarn	21–25	m	m	m	m	m	29	36	21	m	m	m	m	m	3	4
Island	23–25	m	33	38	41	45	51	56	22–24	m	6	8	6	7	5	4
Irland	21	m	30	29	32	37	39	38	20	m	15	20	13	19	20	24
Italien	23–25	m	19	21	25	m	36	41	22–23	m	n	1	1	m	n	n
Japan	22–24	25	29	32	33	34	35	36	20	28	29	27	27	26	26	27
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	22–23	29	35	35	37	38	40	42	19–20	n	n	n	n	n	n	n
Neuseeland	21–24	33	50	51	46	49	50	51	20	12	17	17	18	20	21	21
Norwegen	22–25	26	37	40	38	39	45	41	20	6	6	6	5	5	3	2
Polen	24–25	m	34	40	43	44	45	45	24–25	m	m	m	n	n	n	n
Portugal	22–26	15	23	28	30	33	32	32	21	6	8	8	7	7	8	9
Slowakische Republik	22–25	15	m	m	23	25	28	30	21–22	1	2	2	3	2	3	2
Spanien	20–22	24	30	31	32	32	33	33	19	2	8	11	13	16	17	17
Schweden	23–26	24	28	29	32	35	37	38	22–23	m	4	4	4	4	4	5
Schweiz	23–26	9	12	19	21	22	26	27	23–29	13	14	11	11	12	12	8
Türkei	22–24	6	9	9	10	11	11	11	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich[3]	20–21	m	37	37	37	38	39	39	20–21	m	m	12	12	14	16	17
Vereinigte Staaten	22	33	34	33	32	32	33	34	20	9	8	8	8	9	9	10
OECD-Durchschnitt		**20**	**29**	**30**	**31**	**33**	**35**	**36**		**10**	**8**	**9**	**8**	**9**	**9**	**9**
OECD-Durchschnitt für Länder mit Daten für 1995 und 2005		**20**					**32**			**10**						**10**
EU19-Durchschnitt		**18**	**27**	**29**	**30**	**32**	**33**	**35**		**6**	**6**	**7**	**6**	**8**	**7**	**8**
Partnerländer																
Brasilien	23	m	10	10	13	15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	22–26	m	m	m	29	31	32	35	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	24–26	m	m	m	m	m	m	18	21–23	m	m	m	m	m	m	24

1. Für Australien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Island, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, die Schweiz, die Slowakische Republik sowie Israel und Slowenien wurden für 2005 Netto-Abschlussquoten berechnet. 2. Für Dänemark, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Schweden, die Slowakische Republik und Slowenien wurden für 2005 Netto-Abschlussquoten berechnet. 3. Die Abschlussquote für Studiengänge im Tertiärbereich B enthält einige Absolventen, die bereits zu einem früheren Zeitpunkt einen Abschluss in diesem Bereich erworben haben, daher ist die Zahl der Absolventen mit einem Erstabschluss zu hoch angesetzt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.3

Absolventen des Tertiärbereichs nach Fächergruppen (2005)

		Gesundheit und Soziales	Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaft	Mathematik und Informatik	Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften	Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Dienstleistungen	Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Nicht bekannt oder keine Angabe
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	A	13,2	6,1	8,3	22,0	43,0	7,2	n
	B	14,6	4,1	9,0	10,9	49,4	11,7	0,3
Österreich	A	8,7	8,3	7,1	19,8	41,6	14,5	0,1
	B	14,5	n	n	32,7	10,2	38,1	n
Belgien[1]	A	13,2	10,4	4,5	24,4	36,5	10,9	0,2
	B	21,8	1,4	4,1	31,3	25,2	8,2	8,1
Kanada[2]	A	10,5	7,1	5,4	28,2	40,1	8,6	n
	B	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	A	6,7	7,9	3,7	28,3	34,5	16,3	2,5
	B	32,3	4,8	4,8	7,7	34,4	5,8	10,2
Dänemark	A	28,2	4,8	4,7	25,5	27,1	9,8	n
	B	2,4	6,3	8,3	4,7	63,6	14,7	n
Finnland[2]	A	19,0	5,6	5,5	19,9	28,8	21,3	n
	B	0,7	n	n	13,9	82,1	3,3	n
Frankreich	A	8,1	9,8	6,1	18,9	45,1	11,9	n
	B	21,4	0,6	5,5	3,8	47,9	20,8	n
Deutschland	A	13,1	9,8	7,6	22,3	31,3	15,9	n
	B	49,5	2,9	0,5	7,8	20,7	17,2	1,3
Griechenland	A	4,8	13,1	7,9	31,7	32,3	10,2	n
	B	21,3	6,1	6,7	2,4	46,2	17,3	n
Ungarn	A	7,9	4,0	2,2	27,1	52,2	6,6	n
	B	4,0	0,5	4,1	0,8	78,5	12,2	n
Island	A	11,8	6,2	3,5	37,0	35,4	6,1	n
	B	n	n	8,9	82,9	8,2	n	n
Irland	A	14,1	4,8	5,5	35,4	30,8	9,4	n
	B	6,9	1,3	0,5	24,9	45,0	21,5	n
Italien	A	14,3	6,4	2,5	23,0	38,0	15,1	0,7
	B	a	a	a	a	a	a	a
Japan	A	6,5	7,9	x(3)	23,5	38,0	20,1	4,0
	B	22,0	0,6	x(3)	20,7	33,5	15,8	7,4
Korea	A	8,4	7,6	5,0	25,9	26,1	27,1	n
	B	12,4	1,1	3,7	26,4	24,6	31,9	n
Luxemburg	A	m	m	m	m	m	m	m
	B	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	A	8,4	4,8	8,5	16,1	46,8	14,3	1,0
	B	5,7	1,2	19,1	2,3	36,6	34,7	0,4
Niederlande	A	17,0	4,9	4,3	24,9	40,5	8,4	n
	B	n	n	n	n	n	n	n
Neuseeland	A	14,2	7,7	6,8	25,8	39,4	5,2	0,9
	B	10,1	2,9	8,5	31,7	39,4	5,7	1,6
Norwegen	A	26,5	3,3	6,0	26,6	28,9	7,8	0,7
	B	1,8	0,3	8,4	6,5	80,4	2,7	n
Polen	A	7,2	3,6	4,7	24,4	52,7	7,4	n
	B	a	a	a	100,0	a	a	n
Portugal	A	17,7	7,5	5,7	27,4	30,5	11,3	n
	B	18,2	2,7	6,4	13,0	39,1	20,6	n
Slowakische Republik	A	10,8	8,9	4,3	21,5	36,8	17,6	n
	B	70,3	1,0	0,8	14,5	12,8	0,6	n
Spanien	A	14,6	7,6	5,1	22,9	35,4	14,3	0,1
	B	12,9	0,6	11,8	14,0	39,0	21,7	n
Schweden	A	25,7	4,7	3,8	23,5	24,4	17,9	n
	B	11,5	4,4	9,2	15,3	42,1	17,4	n

Anmerkung: Spalte 1 gibt den Bildungsbereich an, wobei A Studiengängen im Tertiärbereich A und weiterführenden Forschungsprogrammen entspricht und B Studiengängen im Tertiärbereich B.

1. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 2. Referenzjahr 2004.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 3

Tabelle A3.3 (Forts.)
Absolventen des Tertiärbereichs nach Fächergruppen (2005)

		Gesundheit und Soziales	Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaft	Mathematik und Informatik	Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften	Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Dienstleistungen	Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Nicht bekannt oder keine Angabe
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder									
Schweiz	A	8,2	9,8	4,3	20,8	42,6	14,0	0,3
	B	11,3	4,9	6,1	10,0	54,5	13,2	n
Türkei	A	9,5	9,7	4,0	40,0	25,0	11,9	n
	B	6,3	5,6	6,8	1,7	47,0	32,6	n
Vereinigtes Königreich	A	12,0	8,7	7,3	27,3	34,7	8,7	1,3
	B	39,3	8,9	6,7	20,3	18,4	5,2	1,2
Vereinigte Staaten	A	9,3	6,1	4,3	28,6	45,3	6,3	n
	B	31,3	2,2	9,0	3,4	40,8	13,2	n
OECD-Durchschnitt	**A**	**12,7**	**7,4**	**5,4**	**28,3**	**36,6**	**12,2**	**0,4**
	B	**18,1**	**2,3**	**5,9**	**22,7**	**39,2**	**14,7**	**1,1**
Partnerländer								
Brasilien	A	12,1	4,6	3,3	31,7	38,1	4,5	5,7
	B	1,8	26,3	23,2	3,6	32,5	12,7	n
Chile	A	9,1	8,7	2,5	29,3	34,9	15,6	n
	B	13,1	3,6	9,5	11,0	38,6	24,2	n
Estland	A	5,1	10,8	5,9	26,0	41,4	10,8	n
	B	20,8	0,9	5,6	14,6	50,6	7,6	n
Israel	A	8,2	6,9	6,3	27,9	38,9	11,8	n
	B	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	A	3,6	7,6	x(3)	17,9	53,7	17,2	n
	B	9,8	7,9	x(3)	11,6	43,0	25,0	2,7
Slowenien	A	10,7	6,9	2,4	27,3	40,6	12,0	n
	B	11,1	2,5	1,4	5,1	63,5	16,4	n

Anmerkung: Spalte 1 gibt den Bildungsbereich an, wobei A Studiengängen im Tertiärbereich A und weiterführenden Forschungsprogrammen entspricht und B Studiengängen im Tertiärbereich B.

1. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 2. Referenzjahr 2004.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.4

Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern, nach Geschlecht (2005)

Pro 100.000 Beschäftigten im Alter von 25 bis 34 Jahren

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge			Tertiärbereich insgesamt		
	M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	408	562	214	2141	2580	1589	2549	3142	1803
Österreich	350	565	98	788	1051	479	1139	1617	577
Belgien[1]	479	732	179	816	1006	591	1295	1738	772
Kanada[2]	m	m	m	1163	1406	888	m	m	m
Tschechische Republik	77	95	50	928	1111	647	1005	1206	697
Dänemark	295	337	246	1307	1634	928	1602	1970	1174
Finnland[2]	n	n	n	2290	2936	1506	2340	2997	1540
Frankreich	874	1334	313	2043	2465	1527	2917	3799	1840
Deutschland	257	432	38	1045	1341	676	1302	1773	713
Griechenland	355	381	318	991	952	1047	1346	1333	1365
Ungarn	75	94	48	620	734	456	695	828	505
Island	42	67	13	1240	1442	1009	1282	1509	1022
Irland	1233	1758	596	1789	2078	1440	3022	3836	2036
Italien	n	n	n	1401	1509	1249	1401	1509	1249
Japan	453	640	183	1143	1662	390	1596	2302	573
Korea	1942	2317	1365	2072	2384	1592	4014	4701	2957
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	116	134	85	868	927	774	984	1061	859
Niederlande	n	n	n	948	1424	410	948	1424	410
Neuseeland	521	717	287	1777	2005	1504	2298	2722	1791
Norwegen	24	36	10	985	1380	546	1009	1416	556
Polen	a	a	a	1746	1981	1445	1746	1981	1445
Portugal	301	404	184	996	1080	901	1381	1568	1171
Slowakische Republik	4	8	n	1515	1670	1297	1520	1677	1297
Spanien	501	712	220	874	982	730	1375	1694	950
Schweden	161	237	76	1495	1824	1120	1656	2061	1195
Schweiz	736	1242	143	994	1426	488	1730	2668	631
Türkei	506	508	501	556	484	790	1062	992	1291
Vereinigtes Königreich	348	474	205	1935	2493	1298	2283	2967	1503
Vereinigte Staaten	301	437	132	1100	1306	844	1401	1742	976
OECD-Durchschnitt	**344**	**527**	**204**	**1295**	**1661**	**971**	**1675**	**2080**	**1175**
EU19-Durchschnitt	**296**	**426**	**143**	**1397**	**1571**	**988**	**1610**	**1995**	**1134**
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer umfassen Biowissenschaften, Physik, Mathematik und Statistik, Informatik, Ingenieur- und Wirtschaftsingenieurwissenschaften, Fertigung, Architektur und Bauwesen.

1. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 2. Referenzjahr 2004.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 3

Tabelle A3.5

Beziehung zwischen der Movitation 15-Jähriger in Mathematik (PISA 2003) und Abschlussquoten im Tertiärbereich A, nach Geschlecht

Basierend auf Selbstangaben der Schüler

	Index der instrumentellen Motivation in Mathematik bei 15-Jährigen (2003)				Anteil der Absolventinnen (in %) von Studiengängen im Tertiärbereich (5A/6) in Mathematik und Informatik	Anteil der Absolventinnen (in %) von Studiengängen im Tertiärbereich (5A/6) in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern[3]	Anteil der Absolventinnen (in %) von Studiengängen im Tertiärbereich (5A/6) in allen Fächergruppen
	Alle Schüler	Männer	Frauen	Geschlechtsspezifischer Unterschied (M/F)			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	0,23	0,34	0,11	0,23	26	34	56
Österreich	−0,49	−0,20	−0,78	0,58	20	30	52
Belgien[1]	−0,32	−0,17	−0,49	0,32	19	35	54
Kanada	0,23	0,30	0,17	0,13	29	37	59
Tschechische Republik	0,01	0,12	−0,10	0,22	22	31	54
Dänemark	0,37	0,57	0,19	0,38	26	34	61
Finnland[2]	0,06	0,22	−0,10	0,32	42	31	62
Frankreich	−0,08	0,11	−0,25	0,36	26	34	55
Deutschland	−0,04	0,18	−0,26	0,44	26	30	49
Griechenland	−0,05	0,09	−0,18	0,27	39	43	62
Ungarn	−0,11	−0,02	−0,22	0,19	31	35	64
Island	0,31	0,34	0,28	0,06	24	38	68
Irland	0,10	0,25	−0,06	0,31	31	37	59
Italien	−0,15	−0,04	−0,26	0,21	42	38	59
Japan	−0,66	−0,49	−0,81	0,32	x(6)	17	41
Korea	−0,44	−0,36	−0,55	0,20	40	31	48
Luxemburg	−0,41	−0,16	−0,84	0,48	12	m	m
Mexiko	0,58	0,59	0,57	0,02	39	34	55
Niederlande	−0,26	−0,04	−0,48	0,44	12	24	57
Neuseeland	0,29	0,37	0,21	0,16	28	39	61
Norwegen	0,15	0,27	0,03	0,24	22	28	62
Polen	0,04	0,06	0,02	0,04	32	39	66
Portugal	0,27	0,30	0,25	0,05	37	44	67
Slowakische Republik	−0,05	0,05	−0,15	0,20	20	36	56
Spanien	−0,05	0,00	−0,09	0,09	28	37	60
Schweden	0,02	0,17	−0,13	0,30	36	36	64
Schweiz	−0,04	0,30	−0,40	0,70	13	24	43
Türkei	0,23	0,20	0,26	−0,06	38	34	46
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	26	32	56
Vereinigte Staaten	0,17	0,22	0,12	0,10	28	35	57
OECD-Durchschnitt	**0,00**	**0,12**	**−0,12**	**0,25**	**28,0**	**33,7**	**57,0**
Partnerländer							
Brasilien	0,48	0,52	0,44	0,07	28	39	63
Chile	m	m	m	m	26	36	56
Estland	m	m	m	m	36	48	68
Israel	m	m	m	m	32	36	60
Russische Föderation	−0,01	0,04	−0,05	0,08	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	23	37	63

1. Spalten (5), (6) und (7) ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 2. Referenzjahr 2004. 3. Die naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer umfassen Biowissenschaften, Physik, Mathematik, Statistik, Informatik, Ingenieurwissenschaften, Fertigung, Bauwesen und Agrarwissenschaften.

Quelle: PISA-Datenbank 2003 und OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.6.

Erfolgsquoten im Tertiärbereich (2004)

Getrennt für den Tertiärbereich A und B berechnet: Zahl der Absolventen im jeweiligen Bereich dividiert durch die Zahl der Studienanfänger im jeweiligen Bereich im typischen Studienanfangsjahr, nach Ziel und Dauer des Studiengangs

	Erfolgsquoten im Tertiärbereich[1]	Erfolgsquoten im Tertiärbereich A[2]				Erfolgsquoten im Tertiärbereich B[3]				Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge
		Alle Studiengänge	Dauer der Studiengänge			Alle Studiengänge	Dauer der Studiengänge			
			3 bis weniger als 5 Jahre	5 bis 6 Jahre	Mehr als 6 Jahre		2 bis weniger als 3 Jahre	3 bis weniger als 5 Jahre	5 Jahre und länger	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	m	67	x(2)	x(2)	x(2)	m	m	m	m	67
Österreich	m	65	x(2)	x(2)	a	m	m	m	a	m
Belgien (fläm.)	80	74	75	71	82	85	a	85	a	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	63	65	74	60	a	61	66	60	a	44
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	71	71	x(2)	x(2)	x(2)	n	n	a	a	m
Frankreich[4]	79	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Deutschland	75	73	92	65	a	79	87	72	a	m
Griechenland	56	79	78	83	a	35	a	35	a	34
Ungarn	62	64	64	x(3)	x(3)	48	48	m	a	37
Island[4]	69	67	m	m	m	76	m	m	m	m
Irland	78	83	x(2)	x(2)	x(2)	69	x(6)	x(6)	x(6)	m
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	88
Japan	90	91	91	90	a	87	87	x(7)	a	89
Korea	m	83	83	100	a	m	m	m	a	76
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	69	69	69	x(3)	x(3)	63	63	a	a	90
Niederlande	76	76	76	x(3)	a	a	a	a	a	m
Neuseeland	50	54	55	m	m	42	42	x(7)	x(7)	66
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	66	66	65	66	a	74	a	74	a	m
Portugal	66	68	62	72	a	58	a	58	a	65
Slowakische Republik	m	m	m	m	a	77	80	69	a	m
Spanien	75	74	71	76	a	79	79	a	a	m
Schweden	61	60	x(2)	x(2)	a	68	x(6)	a	a	m
Schweiz[4]	m	69	72	68	m	m	m	m	m	m
Türkei	76	74	74	x(3)	a	79	79	a	a	75
Vereinigtes Königreich	71	78	78	84	53	53	x(6)	x(6)	x(6)	70
Vereinigte Staaten	m	54	x(2)	m	a	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**70**	**71**	**~**	**~**	**~**	**67**	**~**	**~**	**~**	**67**
EU19-Durchschnitt	**69**	**71**	**~**	**~**	**~**	**68**	**~**	**~**	**~**	**64**

1. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich stehen für den Anteil der Studierenden, die einen Studiengang im Tertiärbereich A bzw. B aufnehmen und schließlich einen Abschluss in einem Studiengang im Tertiärbereich A bzw. B erwerben. 2. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich A stehen für den Anteil der Studierenden, die einen Studiengang im Tertiärbereich A aufnehmen und schließlich einen Abschluss in einem Studiengang im Tertiärbereich A erwerben.

3. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich B stehen für den Anteil der Studierenden, die einen Studiengang im Tertiärbereich B aufnehmen und schließlich einen Abschluss in einem Studiengang im Tertiärbereich B erwerben. 4. Erfolgsquoten basieren auf Panel-Daten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Copyrighted material

Welchen Bildungsabschluss wollen Schüler erreichen?

Anhand von Daten der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2003 präsentiert dieser Indikator Daten hinsichtlich des höchsten Bildungsbereichs, den 15-jährige Schüler laut eigenen Angaben abschließen wollen. Zunächst erfolgt ein Überblick über die Erwartungen der Schüler in den OECD-Ländern hinsichtlich ihrer akademischen Bildung, danach wird der Zusammenhang zwischen der Erwartung, einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 oder 6) zu erlangen, und verschiedenen Variablen wie individuelle Leistungen, Geschlecht, sozioökonomischer Status und Migrantenstatus betrachtet, um Aspekte der Chancengleichheit näher zu beleuchten.

Wichtigste Ergebnisse

- **Die Erwartungen der Schüler hinsichtlich ihres höchsten zukünftigen Bildungsabschlusses unterscheiden sich in den einzelnen Ländern sehr, was wahrscheinlich auf ein komplexes Zusammenspiel sozialer, wirtschaftlicher und bildungspolitischer Faktoren im jeweiligen Land zurückzuführen ist. Der Anteil 15-jähriger Schüler, die erwarten, mindestens einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5B, 5A oder 6) zu erreichen, variiert von 21 bis 95 Prozent und hängt nicht unbedingt mit dem Leistungs- oder Bildungsstand im jeweiligen Land zusammen.**
- **Die Daten aus PISA 2003 belegen, dass die Erwartungen 15-jähriger Schüler, einen Universitätsabschluss (ISCED 5A oder 6) zu erreichen, eng mit ihren Mathematik- und Leseleistungen zusammenhängen. In jedem der OECD-Länder steigt die Erwartung der Schüler an ihren Bildungsstand mit steigenden Mathematik- und Leseleistungen. In einer Reihe von Ländern besteht eine besonders große Differenz (in Prozentpunkten) zwischen den erwarteten Abschlussquoten der Schüler auf den höchsten Kompetenzstufen der Leistungsskalen in Mathematik und im Lesen und denjenigen auf den niedrigsten.**
- **In mehr als zwei Drittel der OECD-Länder erwarten 15-jährige Mädchen eher als die gleichaltrigen Jungen, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen.**
- **15-jährige Schüler mit schwierigem sozioökonomischem Hintergrund erwarten seltener, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, als Schüler mit privilegierterem sozioökonomischem Hintergrund. Selbst nach Berücksichtigung der Mathematikleistungen, d.h. beim Vergleich von Schülern mit ähnlichen Fähigkeiten, erwarten Schüler mit schwierigem sozioökonomischem Hintergrund seltener, einen derartigen Abschluss zu erreichen.**
- **In den meisten Ländern haben 15-jährige Schüler mit Migrationshintergrund hohe Erwartungen an ihren Bildungsstand und erwarten eher als einheimische Schüler, einen ISCED-5A oder -6-Abschluss zu erlangen. Berücksichtigt man die Mathematikleistungen und den sozioökonomischen Status, so sind die relativen Erwartungen dieser Schüler sogar noch höher.**

Politischer Hintergrund

In allen OECD-Ländern wird ein Universitätsabschluss mit deutlich besseren Verdienstmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt assoziiert (s. Indikatoren A8 und A9). Da die Anforderungen an Fähigkeiten und Kenntnisse auf den Arbeitsmärkten der OECD weiter ansteigen, bleibt es ein wichtiges Ziel der Bildungssysteme, junge Menschen dazu zu befähigen und zu motivieren, einen Abschluss auf Universitätsniveau zu erreichen. Indikator A1 untersucht den gegenwärtigen Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung, und Indikator A3 vergleicht die Abschlussquoten im Tertiärbereich als Hinweis darauf, in welchem Ausmaß die Länder erweiterte und spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten produzieren. Dieser Indikator dagegen untersucht, welche Erwartungen die Schüler selbst gegen Ende der Schulpflicht hinsichtlich ihres eigenen zukünftigen Bildungsstands haben. Zunächst gibt der Indikator einen Überblick darüber, welcher Prozentsatz der 15-jährigen Schüler welchen Bildungsabschluss anstrebt. Der Großteil des Indikators widmet sich jedoch insbesondere den 15-jährigen Schülern, die einen ISCED-Abschluss 5A oder 6 für sich erhoffen, d. h. denjenigen, die ein theoretisch ausgerichtetes Universitätsstudium oder ein Postgraduiertenstudium absolvieren möchten.

Ergebnisse und Erläuterungen

Dieser Indikator zeigt die Antworten, die 15-jährige Schüler (nachfolgend kurz „Schüler" genannt) auf folgende Frage im Hintergrundfragebogen von PISA 2003 gaben: „Was ist die höchste Ausbildung, die du abschließen willst?" Um die Vergleichbarkeit der Länder sicherzustellen, wurden die Bildungsbereiche nach den ISCED-Stufen klassifiziert. Dieser Indikator fasst die Schüler nach den prozentualen Anteilen zusammen, die jeweils als höchsten angestrebten Abschluss angaben:

- ISCED 2: Sekundarbereich I
- ISCED 3B oder 3C: berufsbildende oder berufsvorbereitende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II
- ISCED 3A oder 4: Sekundarbereich II oder postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge
- ISCED 5B: kürzere, praktisch, fachspezifisch oder beruflich orientierte tertiäre Bildungsgänge, die auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten
- ISCED 5A oder 6: theoretisch orientierte Studiengänge und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge.

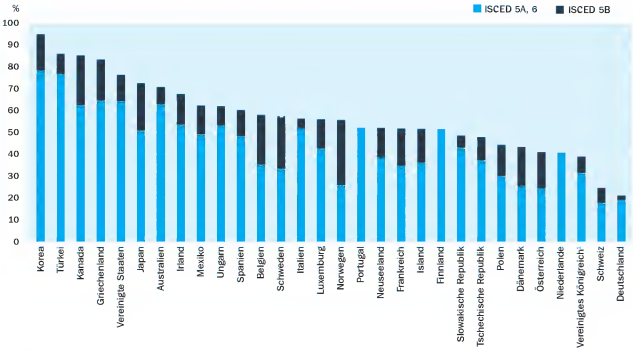
Dieser Indikator beruht auf den Eigenangaben der Schüler, daher sind mögliche Ungenauigkeiten, die typischerweise mit dieser Art von Angaben einhergehen, zu berücksichtigen. Außerdem können länder- und kulturspezifische Unterschiede darin bestehen, wie Schüler die Frage verstanden und was sie als sozial wünschenswerte Antwort betrachteten.

Angestrebter Bildungsabschluss der Schüler – ein Vergleich der einzelnen Länder

Abbildung A4.1 zeigt den Prozentsatz der Schüler in den einzelnen OECD-Ländern, die einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5A, 5B oder 6) anstreben, wobei die Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes der Schüler angeordnet sind, die diesen

Abbildung A4.1

Anteil der Schüler (in %), die erwarten, einen Abschluss ISCED 5A/6 bzw. ISCED 5B zu erwerben (2003)



1. Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes der Schüler, die erwarten, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben.
Quelle: OECD. PISA 2003. Tabelle A4.1a. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068053630540

Abschluss anstreben. Die entsprechenden Daten zu dieser Abbildung finden sich in Tabelle A4.1, die auch Angaben zu den Anteilen der Schüler, die andere ISCED-Stufen anstreben, enthält.

In den OECD-Ländern streben im Durchschnitt mehr als die Hälfte (57 Prozent) der Schüler einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 oder 6) an. Wie die Abbildung zeigt, variiert dieser Anteil stark zwischen den einzelnen Ländern und reicht von beachtlichen 95 Prozent der Schüler in Korea bis zu lediglich 21 Prozent der Schüler in Deutschland.

Sieht man sich die einzelnen Unterkategorien der Abbildung genauer an, so zeigt sich, dass im Durchschnitt 45 Prozent der Schüler in den OECD-Ländern erwarten, einen universitären Studiengang im Tertiärbereich (ISCED 5A) oder, wenn möglich, einen weiterführenden forschungsorientierten Studiengang abzuschließen. Die Erwartungen der Schüler, derartige Abschlüsse zu erreichen, variieren wiederum stark und reichen von etwa 18 Prozent in der Schweiz bis zu 78 Prozent in Korea. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt der Anteil der Schüler, die eine stärker berufsorientierte Ausbildung (ISCED 5B) anstreben, bei 13 Prozent. Zwar gibt es auch bei diesen erwarteten Abschlussquoten Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, sie sind jedoch deutlich geringer als im Falle der ISCED-5a- und -6-Abschlüsse und reichen von lediglich 2 Prozent der Schüler in Deutschland bis zu beachtlichen 30 Prozent der Schüler in Norwegen (in den 27 Ländern, in denen diese Bildungsform Teil des nationalen Bildungs-

systems ist). Einen Abschluss im Tertiärbereich B strebt ein relativ größerer Anteil der Schüler, die ein Studium aufnehmen möchten, in Belgien, Dänemark, Frankreich, Island, Norwegen, Polen, Österreich und Schweden an.

Schüler, die als höchste angestrebte Ausbildung einen berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II (ISCED 3B oder 3C) oder einen allgemeinbildenden nicht tertiären, postsekundaren Abschluss (ISCED 3A oder 4) anstreben, machen in den OECD-Ländern fast 37 Prozent aller Schüler aus. Betrachtet man die ISCED-Stufen kumuliert in allen OECD-Ländern, so ist dies der Abschluss, den die große Mehrheit der Schüler (oft weit mehr als 90 Prozent) mindestens erreichen wollen. Ausnahmen sind hier Deutschland mit 57 Prozent, Mexiko mit 88 Prozent, die Niederlande mit 70 und Portugal mit 88 Prozent.

Die großen Unterschiede bei der Erwartung der Schüler, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erlangen, mögen zunächst überraschen, dabei ist aber zu bedenken, dass die Erwartungen der Schüler in hohem Maße durch den sozialen und wirtschaftlichen Kontext geprägt werden, in dem Bildung und Lernen stattfinden. Zu diesen wirtschaftlichen und sozialen Aspekten gehören der unterschiedliche Zugang zu gut bezahlten Arbeitsplätzen je nach Bildungsstand des Einzelnen, Kosten und Nutzen einer Hochschulausbildung für Schüler in den unterschiedlichen Ländern, die Verfügbarkeit von öffentlichen und privaten Unterstützungsleistungen sowie Art und Struktur des Bildungssystems (d. h., können alle Schüler die Schule ihrer Wahl besuchen, haben Schüler eine gewisse Wahlmöglichkeit, welche Schule sie besuchen möchten, oder werden Schüler bestimmten Schulen zugewiesen?). Außerdem kann auch die unterschiedliche Bedeutung dieser Frage für Schüler im Alter von 15 Jahren eine Rolle spielen – oder anders ausgedrückt die Frage, wie unmittelbar nach diesem Alter in den unterschiedlichen Ländern eine Entscheidung für oder gegen eine Hochschulausbildung ansteht. Und schließlich können die Unterschiede auch unterschiedliche Strukturen im Angebot der Bildungsmöglichkeiten widerspiegeln. So könnte beispielsweise in Ländern, in denen traditionell ein großer Anteil der Schulabgänger einen berufsbildenden Bildungsgang beginnt, das Streben nach akademischen Bildungsgängen geringer ausfallen.

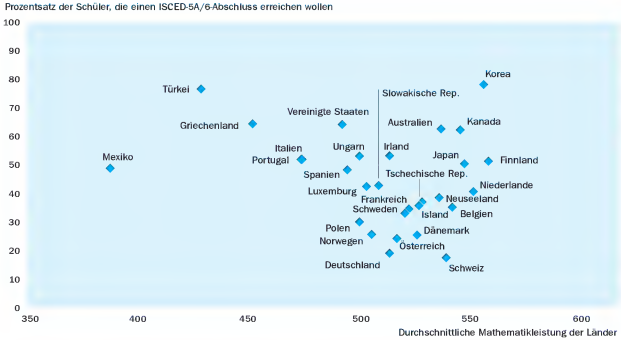
Eine offensichtliche Frage, die sich bei der Betrachtung der unterschiedlichen Erwartungen in den Ländern ergibt, lautet, inwieweit die Erwartungen der Schüler mit ihrem Abschneiden bei der PISA-Leistungsmessung in Mathematik zusammenhängen.

Abbildung A4.2 zeigt den Zusammenhang zwischen den durchschnittlichen Mathematikleistungen der Länder und dem Prozentsatz der Schüler, die erwarten, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, und macht deutlich, dass die Erwartungen der Schüler nicht zwangsläufig mit dem Gesamtleistungsniveau des jeweiligen Landes übereinstimmen.

Dänemark, Deutschland, Norwegen, Österreich und die Schweiz weisen beispielsweise durchschnittliche bzw. überdurchschnittliche Mathematikleistungen auf, gleichzeitig aber liegt der Prozentsatz der Schüler, die einen ISCED-5A oder -6-Abschluss anstreben, unterhalb des Durchschnitts. Von diesen Ländern haben die drei deutschsprachigen Länder stark strukturierte Bildungssysteme, in denen die Schüler relativ früh unterschiedlichen Bildungswegen (z. B. allgemeinbildend oder berufsbil-

Abbildung A4.2

Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Schüler hinsichtlich eines Bildungsabschlusses und den Mathematikleistungen der Länder (2003)



Quelle: OECD. PISA 2003. Tabelle A4.2a. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068053630540

dend) zugeordnet werden, was die Erwartungen der Schüler beeinflussen könnte. In anderen Ländern mit ähnlichen Leistungsniveaus liegen die erwarteten Abschlussquoten der Schüler über dem Durchschnitt (z. B. in Australien und Ungarn), und in wieder anderen Ländern mit unterdurchschnittlichen Leistungen sind die Erwartungen der Schüler sehr hoch (z. B. in der Türkei und Mexiko).

Interessant ist auch ein Vergleich der Erwartungen der Schüler mit den in den einzelnen Ländern tatsächlich erreichten Bildungsständen. Tabelle A4.1.b vergleicht den Prozentsatz der Schüler, die einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss anstreben, mit dem tatsächlichen Anteil der Absolventen dieser Bildungsgänge in der Erwachsenenbevölkerung des jeweiligen Landes (wie in Indikator A1 dargestellt). Genauer ausgedrückt, die Tabelle berechnet den Unterschied zwischen dem Prozentsatz der Schüler, die einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss anstreben, und dem Prozentsatz der 25- bis 34-Jährigen, die mindestens einen ISCED-5A-Abschluss erreicht haben. Diese Altersgruppe der Bevölkerung steht altersmäßig den PISA-Schülern am nächsten, und die von ihr getroffenen Bildungsentscheidungen wurden daher vermutlich von sehr ähnlichen historischen Bedingungen beeinflusst.

Die Tabelle zeigt, dass die tatsächlichen Abschlussquoten unter den 25- bis 34-Jährigen in den OECD-Ländern mit 12 bis 39 Prozent weit weniger stark zwischen den Ländern variieren als die erwarteten Abschlussquoten und dass in den meisten Ländern zwischen einem Fünftel und einem Drittel der Angehörigen dieser Altersgruppe einen entsprechenden Abschluss erreicht haben.

Die Tabelle zeigt ebenfalls, dass zwischen dem Prozentsatz der Schüler, die erwarten, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, und den tatsächlichen Abschlussquoten dieser Bildungsgänge in einem Land beträchtliche Unterschiede bestehen können. Sie sind tendenziell in den Ländern am größten, die die höchsten erwarteten Abschlussquoten haben. In diesen Ländern (z. B. Australien, Griechenland, Kanada, Korea und den Vereinigten Staaten) erwarten zwar viele Schüler, einen bestimmten Bildungsabschluss zu erreichen, aber ein relativ größerer Anteil derjenigen, die das erwarten, setzt dies letztendlich möglicherweise doch nicht um. Umgekehrt sind die Unterschiede in den Ländern am geringsten, die relativ geringe erwartete Abschlussquoten aufweisen. In diesen Ländern (z. B. Dänemark, Deutschland, die Schweiz) geben die Schüler womöglich eine realistischere Einschätzung ihrer Chancen für einen derartigen Bildungsabschluss an und passen möglicherweise ihre Erwartungen an die nationalen Gegebenheiten oder an ihren momentanen Platz innerhalb eines stark gegliederten Bildungssystems an (wie zum Beispiel in der Schweiz). Andererseits können jedoch geringe Abschlussquoten eines Bildungsganges auch durch die insgesamt niedrigen Erwartungen, diesen Bildungsgang überhaupt abzuschließen, beeinflusst sein.

Merkmale der Schüler, die mit ihren Erwartungen hinsichtlich eines Bildungsabschlusses in Zusammenhang stehen können

In diesem Abschnitt wird zunächst der Zusammenhang zwischen den Erwartungen 15-jähriger Schüler, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, und ihren Mathematik- und Leseleistungen untersucht. Danach werden die Erwartungen verschiedener Untergruppen von Schülern miteinander verglichen, z. B. Jungen und Mädchen, Schüler mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status sowie einheimische Schüler und Schüler mit Migrationshintergrund.

Erwartungen der Schüler hinsichtlich eines Bildungsabschlusses und ihre Mathematik- und Leseleistungen

Tabelle A4.2a untersucht den Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Schüler und ihren individuellen Leistungen und gibt für jedes Land den Prozentsatz der Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der PISA-Gesamtskala Mathematik an, die einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss erreichen wollen. Die Daten belegen einen starken Zusammenhang zwischen den Leistungen in Mathematik und den Erwartungen der Schüler: In allen OECD-Ländern steigen die Erwartungen der Schüler an den zu erreichenden Bildungsstand mit steigendem Leistungsniveau in Mathematik.

Die Spalte ganz rechts in der Tabelle zeigt den Unterschied zwischen den niedrigsten erwarteten Abschlussquoten für einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss (die in allen Ländern bei den Schülern auf oder unter Kompetenzstufe 1 der Gesamtskala Mathematik zu finden sind) und den höchsten erwarteten Abschlussquoten für einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss (die in allen Ländern bei den Schülern auf Kompetenzstufe 5 oder 6 zu finden sind). Das ist eine andere Möglichkeit, den Einfluss der Mathematikleistungen auf die Erwartungen der Schüler zu untersuchen.

Die Erwartungen der Schüler auf verschiedenen Kompetenzstufen, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, unterscheiden sich in Portugal, der Slowakischen Republik, Spanien und Ungarn besonders stark. In jedem dieser Länder beträgt der Unterschied zwischen den erwarteten Abschlussquoten der Schüler auf der höchsten

Kompetenzstufe in Mathematik und derjenigen auf den niedrigsten Kompetenzstufen mindestens 70 Prozentpunkte. In diesen Ländern erwartet also die überwiegende Mehrheit der leistungsstarken Schüler, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, dagegen teilt nur etwa ein Viertel der leistungsschwächsten Schüler diese Erwartung. Im Gegensatz dazu liegen in Finnland, Norwegen, Schweden, der Schweiz und der Türkei die entsprechenden erwarteten Abschlussquoten bei den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schülern in Mathematik um weniger als 40 Prozentpunkte auseinander.

Ein Teil der Unterschiede bei der Relation zwischen Leistung und Erwartung der Schüler könnte damit zusammenhängen, inwieweit ein ISCED-5A-Abschluss der übliche Abschluss im Bildungssystem eines Landes ist, und auch damit, inwieweit dieser Bildungsgang als allen offenstehend wahrgenommen wird. In einigen Ländern gibt es eine Vielzahl von Einrichtungen, die einen ISCED-5A-Abschluss bieten und die Studierenden mit unterschiedlichen Leistungsniveaus offenstehen. In anderen Ländern haben Einrichtungen, die einen ISCED-5A-Abschluss ermöglichen, strenge akademische Auswahlkriterien, bzw. ein universitärer Abschluss ist nur eine von mehreren weitverbreiteten Möglichkeiten, um die für den Arbeitsmarkt erforderlichen höherwertigen Kenntnisse und Kompetenzen zu entwickeln.

Tabelle A4.2b zeigt für die Leseleistungen einen ähnlich starken Zusammenhang mit den Erwartungen, wie er bei den Mathematikleistungen besteht. In allen OECD-Ländern gibt mit steigender Kompetenzstufe ein größerer Prozentsatz der Schüler an, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss anzustreben. Des Weiteren sind die Unterschiede zwischen den Schülern auf den einzelnen Stufen der Lesekompetenz hinsichtlich der Erwartungen, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, genau in den Ländern am größten, in denen auch die Unterschiede zwischen den Schülern auf den einzelnen Stufen der Mathematikkompetenz am größten sind (d. h. in Portugal, der Slowakischen Republik, Spanien und Ungarn). Sowohl bei den Leseleistungen als auch bei den Mathematikleistungen verzeichnen Finnland, Norwegen, Schweden und die Schweiz die geringsten Unterschiede bei den erwarteten Abschlussquoten für diesen Bildungsstand zwischen den leistungsstärksten und leistungsschwächsten Schülern.

Erwartungen der Schüler hinsichtlich eines Bildungsabschlusses, nach Geschlecht unterschieden

Tabelle A4.3 vergleicht den Prozentsatz von Mädchen und Jungen, die einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss anstreben. In 21 der OECD-Länder bestehen statistisch signifikante Unterschiede zwischen dem Anteil der Mädchen, die erwarten, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, und dem Anteil der Jungen, die dies erwarten, und mit einer Ausnahme (Japan) sind die Erwartungen in allen Ländern bei den Mädchen höher als bei den Jungen. Im Durchschnitt der OECD-Länder streben 48 Prozent der Mädchen und 41 Prozent der Jungen einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss an. Die erwarteten Abschlussquoten von Mädchen und Jungen unterscheiden sich in Irland, Italien, Portugal und Ungarn um mehr als 16 Prozentpunkte.

In Japan – der oben genannten Ausnahme – könnte die höhere Erwartung der Jungen, diesen Bildungsabschluss zu erreichen, auf historische Entwicklungen bei den Abschlussquoten zurückzuführen sein. Wie Tabelle A1.3 zeigt, übersteigt in Japan der

Anteil der 25- bis 34- und 35- bis 44-jährigen Männer mit einem ISCED-5A- oder -6-Abschluss den Anteil der Frauen der gleichen Altersgruppen am stärksten von allen OECD-Ländern. Dies steht im Gegensatz zu anderen Ländern, wo die generell höheren Erwartungen der Mädchen in der Regel den ähnlich höheren Anteil der Abschlussquoten unter den Frauen, vor allem in der jüngsten Altersgruppe, widerspiegeln.

Tabelle A4.3b bietet eine andere Sicht auf die Erwartungen der Schüler. Sie zeigt, dass in 18 OECD-Ländern Mädchen auch im Hinblick auf den Arbeitsmarkt höhere Erwartungen als Jungen haben (d. h., sie erwarten, im Alter von 30 Jahren einen hoch qualifizierten Angestelltenberuf auszuüben). Diese Statistik ist eine interessante Ergänzung, denn sie zeigt, dass Mädchen und Jungen nicht nur (in gewissem Maße) unterschiedliche Bildungswege, sondern auch unterschiedliche Berufskarrieren anstreben. Dies könnte jedoch auch das Ausmaß widerspiegeln, in dem Jungen einen besseren Zugang zu geringer qualifizierten, aber relativ gut bezahlten Arbeitsplätzen haben als Mädchen.

Insgesamt entsprechen diese Ergebnisse anderen Statistiken zum Thema Bildungsstand. Frauen haben heute weit häufiger einen Abschluss im Tertiärbereich als noch vor 30 Jahren: Mehr als doppelt so viele 25- bis 34-jährige Frauen wie Frauen im Alter von 55 bis 64 Jahren haben einen Abschluss im Tertiärbereich. In 21 der 27 OECD-Länder, für die vergleichbare Daten vorliegen, entsprechen die Universitätsabschlussquoten der Frauen denjenigen der Männer oder liegen darüber.

Diese Faktoren stärken vermutlich die in diesem Indikator genannten hohen Erwartungen, die Mädchen hinsichtlich ihrer Bildung und ihrer zukünftigen Berufskarriere haben. Offensichtlich hat sich die staatliche Bildungspolitik, die in den vergangenen 20 Jahren auf die Verbesserung der Chancengleichheit von Mann und Frau abzielte, auf die jungen Frauen ausgewirkt. Die Mädchen schneiden in der Regel zwar in akademischer Hinsicht besser ab und bekunden höhere Erwartungen hinsichtlich eines Bildungsabschlusses, aber es gibt nach wie vor geschlechtsspezifische Unterschiede: Jungen erreichen in den meisten OECD-Ländern bessere Leistungen in Mathematik, dagegen sind die Mädchen den Jungen beim Lesen überlegen.

Angesichts der Bedeutung, die die Überzeugungen der Schüler erwiesenermaßen für ihr Selbstkonzept, ihre Leistungsmotivation, Fächerauswahl und letztendlich auf den akademischen Erfolg haben, ist es wichtig zu bedenken, dass mehr Mädchen als Jungen angeben, einfach nicht gut in Mathematik zu sein, und dass Mädchen ein deutlich schwächeres Selbstkonzept in Mathematik und gleichzeitig eine signifikant größere Angst vor Mathematik haben. Diese Faktoren spielen vermutlich eine Rolle beim Verhalten der Mädchen und bei der Wahl ihrer Studienfächer und führen schließlich dazu, dass im Durchschnitt der OECD-Länder Frauen nur 30 Prozent der Hochschulabsolventen in den Fächern Mathematik und Informatik ausmachen (Tab. A3.8 im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068053630540).

Das Geschlecht spielt eine komplexe Rolle bei den Bildungserwartungen und -ergebnissen. Wie die Daten jedoch zeigen, sind geschlechtsspezifische Unterschiede nicht zwangsläufig festgeschrieben, und politische Maßnahmen können sich sowohl auf die Erwartungen als auch auf den erreichten Bildungsstand von Männern und Frauen auswirken.

Kasten A4.1

Odds Ratio: Erklärung und Auslegung

Eine Odds Ratio vergleicht die Wahrscheinlichkeit (ausgedrückt als Odds), mit der ein bestimmtes Ereignis in zwei Gruppen auftritt. Der Wert der Odds Ratio liegt zwischen null und unendlich. Ein Wert von eins (1) ist neutral und bedeutet, dass sich die beiden Gruppen nicht unterscheiden; ein Wert nahe null oder unendlich steht für einen starken Unterschied. Eine Odds Ratio größer eins bedeutet, dass die Odds der einen Gruppe größer sind als die der anderen (d. h., dass das Ereignis wahrscheinlicher in Gruppe eins als in Gruppe zwei auftritt) – ist das Gegenteil der Fall, so ist die Odds Ratio kleiner eins.

Erwartungen der Schüler hinsichtlich eines Bildungsabschlusses und ihr sozioökonomischer Status

Tabelle A4.4 untersucht den Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler – unter Verwendung des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) – und ihren Erwartungen, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen. Es werden *Odds Ratios* verwendet, um die Wahrscheinlichkeit zu untersuchen, mit der Schüler erwarten, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erlangen. Eine Erklärung des Begriffes Odds Ratio findet sich in Kasten A4.1.

In Tabelle A4.4 bedeutet eine Odds Ratio von 1, dass die Chancen, einen universitären Abschluss (ISCED-5A oder -6) zu erreichen, für Schüler mit einem hohen sozioökonomischen Status und für Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Status gleich sind. Eine Odds Ratio von größer 1 bedeutet, dass die Chancen einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, für Schüler mit einem hohen sozioökonomischen Status höher sind als für Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Status. Eine Odds Ratio kleiner 1 bedeutet dagegen, dass die Chancen, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, für Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Status höher sind als für Schüler mit einem hohen sozioökonomischen Status. Odds Ratios ungleich 1 lassen erkennen, dass sich der sozioökonomische Status auf die Erwartungen der Schüler auswirkt und dass es im entsprechenden Bildungssystem potenziell an Chancengleichheit mangelt.

Die erste Spalte der Tabelle beschreibt (mithilfe der Odds Ratio) den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und den Erwartungen der Schüler, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen. Die zweite Spalte beschreibt, unter Berücksichtigung der Leistungen in Mathematik, den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und den Erwartungen der Schüler, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen.

Die erste Spalte zeigt, dass mit einer Ausnahme in allen Ländern die Wahrscheinlichkeit für Schüler mit einem relativ hohen sozioökonomischen Status, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss erreichen, mindestens doppelt so groß ist wie für Schüler mit einem relativ niedrigeren sozioökonomischen Status. In sechs Ländern war diese Wahrscheinlichkeit sogar dreimal höher und in Ungarn viermal.

Die zweite Spalte zeigt, dass selbst nach Berücksichtigung der Mathematikleistungen in allen Ländern die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler mit einem relativ hohen sozioökonomischen Status einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss erreichen wollen, noch immer mindestens 1,5-mal so groß ist wie für Schüler mit einem relativ niedrigeren sozioökonomischen Status. Unter den Schülern auf der gleichen Leistungsstufe haben also diejenigen mit einem privilegierteren sozioökonomischen Hintergrund tendenziell höhere Erwartungen an ihren Bildungsabschluss.

Dies ist ein wichtiges Untersuchungsergebnis und steht im Einklang mit zahlreichen früheren Forschungsergebnissen, einschließlich der Analyse der PISA-Daten, die belegen, dass der familiäre Hintergrund der Schüler in engem Zusammenhang zu ihren Abschlusserwartungen und Lernerfolgen steht. Die Tatsache, dass selbst unter Schülern mit gleichen Fähigkeiten die Schüler mit einem benachteiligteren sozioökonomischen Hintergrund immer noch seltener erwarten, einen hohen Bildungsabschluss zu erreichen, als Schüler mit einem privilegierteren Hintergrund, könnte darauf zurückzuführen sein, dass Schüler mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status sich bereits für Bildungsgänge oder -einrichtungen entschieden haben, die ihr bildungsmäßiges Potenzial einschränken.

Erwartungen der Schüler hinsichtlich ihres höchsten zukünftigen Bildungsabschlusses und ihr Migrantenstatus

Tabelle A4.5 zeigt die Odds Ratios, mit der Schüler der ersten und zweiten Migrantengeneration erwarten, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, im Vergleich zu den Erwartungen inländischer Schüler sowohl mit als auch ohne Berücksichtigung der Mathematikleistungen und des sozioökonomischen Status.

Die erste und dritte Spalte der Tabelle zeigen, dass in mindestens der Hälfte der 14 OECD-Länder mit einem beträchtlichen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund sowohl die Schüler der ersten Generation als auch die der zweiten Generation eher erwarten, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, als ihre inländischen Mitschüler. Die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler der ersten und zweiten Migrantengeneration im Vergleich zu inländischen Schülern höhere Erwartungen haben, ist in

Kasten A4.2

Begriffe zur Beschreibung des Migrationshintergrundes der Schüler

Inländische Schüler: Schüler mit mindestens einem Elternteil, der im Erhebungsland geboren wurde. Schüler, die im Erhebungsland geboren wurden und bei denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde (Kinder aus binationalen Familien), zählen zu der Kategorie der inländischen Schüler, da frühere Untersuchungen belegen, dass diese Schüler ähnlich wie inländische Schüler abschneiden.

Schüler der ersten Generation: Schüler, die nicht im Erhebungsland geboren sind und deren Eltern ebenfalls aus dem Ausland stammen.

Schüler der zweiten Generation: Schüler, die im Erhebungsland geboren sind, deren Eltern aber aus dem Ausland stammen.

Australien und Kanada besonders hoch – hier ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Schüler solche Bildungserwartungen haben, mindestens doppelt so hoch.

Die zweite und vierte Spalte zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Migrantenstatus und den Erwartungen, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, nach Berücksichtigung der Leistungen und des sozioökonomischen Status höher ist (und in allen OECD-Ländern, für die Daten vorliegen, statistisch relevant). Anders ausgedrückt: Bei Schülern mit ähnlichem Leistungsniveau und sozioökonomischem Status erwarten Schüler mit Migrationshintergrund viel häufiger, einen theoretisch orientierten tertiären Studiengang abzuschließen. In einigen Ländern ist diese Erwartung stärker bei den Schülern der ersten Generation, in anderen Ländern bei den Schülern der zweiten Generation. Die Gründe hierfür könnten in den unterschiedlichen Zuwanderungsmustern dieser Ländern liegen.

Diese Ergebnisse stimmen mit anderen Forschungs- und Studienergebnissen überein und zeigen, dass Schüler mit Migrationshintergrund motiviert sind und eine positive Einstellung zur Schule haben (OECD, 2006b). Diese positiven Einstellungen und Erwartungen zu fördern und zu stärken könnte ein gangbarer Weg für Pädagogen und Politiker sein, die daran arbeiten, einige der Leistungsunterschiede (die teilweise durch den unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergrund und durch unterschiedliche Vertrautheit mit und Kenntnisse der Landessprache beeinflusst werden) zu überwinden, die zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und ihren inländischen Mitschülern bestehen.

Definitionen und angewandte Methodik

PISA wurde zuletzt 2006 durchgeführt; da diese Daten jedoch noch nicht verfügbar sind, beruht dieser Indikator auf den Daten von PISA 2003.

Die Zielpopulation dieses Indikators waren alle 15-jährigen Schülerinnen und Schüler (in den teilnehmenden Ländern), die Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs besuchen, ungeachtet der Klassenstufe und Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagsschule handelte. 15-Jährige wurden definiert als Schüler, die zu Beginn der Testperiode zwischen 15 Jahre und 3 Monate und 16 Jahre und 2 Monate alt waren. Oft wird der Begriff „Schüler“ benutzt, um diese Zielpopulation zu beschreiben.

Entsprechend den PISA-Berichtsstandards geben die Tabellen dieses Indikators einen OECD-Durchschnittswert und einen OECD-Gesamtwert an. Im OECD-Durchschnitt werden die OECD-Länder wie eine Einheit behandelt, zu der jedes einzelne Land in gleicher Gewichtung beiträgt. Bei statistischen Angaben wie Prozentsätzen oder Mittelwerten entspricht der OECD-Durchschnitt dem arithmetischen Mittel der jeweiligen Länderstatistik. Bei statistischen Angaben zur Varianz dagegen kann sich der OECD-Durchschnitt vom arithmetischen Mittel der Länderstatistik unterscheiden, weil dieser Wert nicht nur die Varianz innerhalb einzelner Länder, sondern auch die Varianz zwischen den Ländern wiedergibt. Im OECD-Gesamtwert werden dagegen die OECD-Länder wie eine Einheit behandelt, zu der jedes Land gewichtet nach der Anzahl der 15-jährigen

Schüler in dem jeweiligen Land beiträgt. Dieser Wert zeigt, wie ein Land im Vergleich mit der OECD insgesamt abschneidet, und er kann genutzt werden, um auf das verfügbare Humankapital in der OECD-Region zu verweisen. Wie auch bei diesem Indikator wird der Durchschnittswert verwendet, wenn es um einen Vergleich der Leistungen oder anderer Merkmale geht. Alle Durchschnittswerte enthalten Daten für das Vereinigte Königreich, selbst wenn die Tabellen keine entsprechenden Daten enthalten.

Das Vereinigte Königreich hat die Unit-Response-Quote des PISA-Standards nicht erreicht, daher ist es von Vergleichen mit anderen Ländern, die auf der Analyse der Gesamtpopulation beruhen, ausgeschlossen. Um Vergleiche innerhalb des Landes zu ermöglichen, sind jedoch Schätzwerte für das Vereinigte Königreich in den Abbildungen und Tabellen enthalten, die Teilmengen der Zielpopulation abdecken. Wenn Schätzwerte für das Vereinigte Königreich angegeben werden, stehen diese am Ende der Abbildungen und Tabellen, getrennt von den Werten anderer Länder, als Hinweis darauf, dass diese Werte möglicherweise nicht so zuverlässig sind wie die Werte anderer Länder, die die Unit-Response-Quote des PISA-Standards erfüllen.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068053630540:

- Table A4.1b: Comparing students' expectation rates and population attainment for ISCED levels 5A or 6
  (Vergleich der Erwartungen der Schüler, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, mit den entsprechenden Abschlussquoten der Erwachsenenbevölkerung)

- Table A4.2b: Percentage of students who expect to complete ISCED levels 5A or 6, by reading performance level
  (Anteil der Schüler [in %], die erwarten, einen ISCED-5A- oder -6-Abschluss zu erreichen, nach Leistungsstufen auf der Gesamtskala Lesekompetenz)

- Table A4.3b: Percentage of students expecting a white-collar high-skilled occupation at age 30, by gender
  (Anteil der Schüler [in %], die erwarten, im Alter von 30 Jahren einen hoch qualifizierten Angestelltenberuf auszuüben, nach Geschlecht)

Weitere Informationen zu PISA 2003 siehe *Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse aus PISA 2003* (OECD, 2004a) und *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005b). Weitere Informationen zu den Erwartungen und Einstellungen der Schüler mit Migrationshintergrund siehe *Where Immigrants Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (OECD, 2006b). Daten zu PISA finden sich auch auf der PISA-Website unter *www.pisa.oecd.org*.

Tabelle A4.1a

Anteil der Schüler (in %), die erwarten, einen bestimmten Bildungsabschluss zu erlangen (2003)

	Höchster Abschluss, den Schüler erwerben wollen									
	ISCED 2		ISCED 3B, 3C		ISCED 3A, 4		ISCED 5B		ISCED 5A, 6	
	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.
OECD-Länder										
Australien	2,7	0,2	3,7	0,2	22,8	0,6	8,0	0,3	62,8	0,8
Österreich	3,6	0,3	27,5	1,4	28,1	1,0	16,6	0,8	24,3	1,3
Belgien	6,7	0,4	7,5	0,4	27,8	0,9	22,7	0,7	35,3	1,0
Kanada	0,7	0,1	6,5	0,3	7,5	0,3	22,7	0,6	62,5	0,8
Tschechische Republik	0,8	0,1	11,6	0,7	39,7	1,1	10,7	0,6	37,2	1,1
Dänemark	9,6	0,5	12,3	0,6	34,8	0,7	17,8	0,7	25,5	0,9
Finnland	2,8	0,3	a	a	45,7	0,9	a	a	51,5	0,9
Frankreich	1,7	0,2	24,4	1,0	22,2	0,9	17,1	0,8	34,7	0,9
Deutschland	43,4	1,6	3,4	0,3	32,2	1,0	1,9	0,2	19,1	0,9
Griechenland	0,8	0,1	8,1	0,7	7,6	0,7	19,0	1,5	64,5	1,9
Ungarn	0,3	0,1	9,5	0,8	28,2	1,1	8,8	0,5	53,2	1,4
Island	1,6	0,2	8,2	0,5	38,6	0,8	15,6	0,6	36,1	0,8
Irland	3,6	0,4	7,5	0,5	21,3	0,8	14,1	0,6	53,5	1,1
Italien	2,4	0,4	5,6	0,6	35,8	0,9	4,2	0,4	52,1	1,2
Japan	a	a	13,1	1,1	14,3	0,8	21,9	1,1	50,7	1,3
Korea	0,1	0,0	4,0	0,4	1,0	0,2	16,6	0,8	78,3	1,0
Luxemburg	5,7	0,4	19,4	0,6	18,9	0,6	13,4	0,5	42,6	0,6
Mexiko	11,7	1,3	6,7	0,6	19,3	0,8	13,2	0,5	49,1	1,5
Niederlande	30,3	1,6	a	a	28,9	1,2	a	a	40,8	1,5
Neuseeland	1,7	0,2	12,1	0,6	34,2	0,7	13,3	0,5	38,8	0,9
Norwegen	1,0	0,2	25,2	0,8	18,2	0,7	29,8	0,7	25,8	0,9
Polen	6,7	0,5	23,1	0,9	25,9	0,9	14,2	0,6	30,1	1,0
Portugal	12,0	0,9	10,4	0,7	25,4	0,7	a	a	52,2	1,4
Slowakische Republik	3,8	0,5	8,5	0,9	39,1	1,2	5,6	0,4	43,0	1,3
Spanien	13,8	0,9	11,8	0,6	14,2	0,5	11,9	0,4	48,4	1,2
Schweden	4,2	0,3	23,0	0,7	15,3	0,7	24,3	0,7	33,2	1,1
Schweiz	8,7	0,6	48,7	1,7	17,9	0,7	7,0	0,5	17,6	1,4
Türkei	1,9	0,7	0,9	0,2	11,1	1,0	9,4	0,9	76,7	1,8
Vereinigte Staaten	0,8	0,1	a	a	22,8	0,7	12,0	0,5	64,4	0,9
OECD insgesamt	**6,4**	**0,2**	**8,7**	**0,2**	**21,7**	**0,3**	**12,5**	**0,2**	**50,7**	**0,3**
OECD-Durchschnitt	**8,2**	**0,1**	**12,1**	**0,2**	**24,5**	**0,2**	**12,6**	**0,1**	**44,5**	**0,2**
Vereinigtes Königreich[1]	3,1	0,3	29,4	0,8	28,6	0,7	7,4	0,5	31,5	1,2

1. Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD. PISA 2003. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068053630540

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 4

Tabelle A4.2a

Anteil der Schüler (in %), die erwarten, einen Abschluss ISCED 5A oder 6 zu erlangen, nach Kompetenzstufen im Fach Mathematik (2003)

	Kompetenzstufen der PISA-Gesamtskala Mathematik												Unterschied zwischen den höchsten und niedrigsten Erwartungsquoten	Mathematik-leistungen	
	Alle Kompetenzstufen zusammen		Stufe 1 und darunter		Stufe 2		Stufe 3		Stufe 4		Stufen 5 und 6				
	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.		Mittelwert	S. F.
OECD-Länder															
Australien	62,8	(0,8)	33,0	(1,8)	46,0	(1,6)	60,8	(1,3)	74,2	(1,4)	88,4	(1,0)	55,5	524	(2,1)
Österreich	24,3	(1,3)	5,4	(1,1)	8,6	(1,2)	19,6	(1,6)	38,7	(2,4)	58,4	(2,5)	53,0	506	(3,3)
Belgien	35,3	(1,0)	7,7	(1,2)	12,5	(1,3)	24,8	(1,6)	41,3	(1,7)	65,2	(1,3)	57,4	529	(2,3)
Kanada	62,5	(0,8)	35,2	(1,6)	44,9	(1,5)	58,2	(1,7)	71,4	(1,3)	83,2	(1,1)	48,0	532	(1,8)
Tschechische Rep.	37,2	(1,1)	6,5	(1,2)	15,1	(1,8)	30,6	(2,3)	50,2	(2,0)	75,7	(1,7)	69,2	516	(3,5)
Dänemark	25,5	(0,9)	8,0	(1,4)	14,5	(1,6)	22,5	(1,8)	33,7	(2,0)	49,9	(2,5)	41,9	514	(2,7)
Finnland	51,5	(0,9)	35,7	(2,7)	36,8	(2,3)	44,9	(1,8)	53,9	(1,6)	71,1	(1,7)	35,4	544	(1,9)
Frankreich	34,7	(0,9)	6,5	(1,1)	17,7	(1,9)	32,2	(2,2)	49,0	(2,5)	68,8	(1,9)	62,3	511	(2,5)
Deutschland	19,1	(0,9)	3,0	(0,8)	6,2	(1,1)	13,4	(1,3)	27,3	(1,8)	48,3	(1,9)	45,3	503	(3,3)
Griechenland	64,5	(1,9)	38,4	(1,9)	69,8	(2,5)	85,4	(1,6)	93,6	(1,5)	98,5	(1,1)	60,1	445	(3,9)
Ungarn	53,2	(1,4)	15,7	(1,6)	41,1	(2,1)	62,6	(2,3)	80,1	(1,7)	93,1	(1,2)	77,4	490	(2,8)
Island	36,1	(0,8)	13,7	(1,9)	21,4	(1,9)	33,0	(1,9)	48,6	(2,2)	63,4	(2,6)	49,7	515	(1,4)
Irland	53,5	(1,1)	24,8	(2,0)	41,2	(2,3)	58,2	(2,5)	69,9	(2,0)	79,7	(2,3)	54,9	503	(2,4)
Italien	52,1	(1,2)	34,5	(2,6)	50,5	(1,9)	60,4	(1,8)	68,2	(1,9)	78,3	(2,3)	43,8	466	(3,1)
Japan	50,7	(1,3)	14,7	(1,9)	26,5	(2,0)	43,4	(2,4)	60,4	(2,1)	82,6	(1,9)	67,9	534	(4,0)
Korea	78,3	(1,0)	39,7	(3,2)	61,1	(2,1)	76,3	(1,8)	88,6	(1,4)	96,3	(0,8)	56,6	542	(3,2)
Luxemburg	42,6	(0,6)	11,9	(1,4)	28,2	(1,7)	47,7	(1,7)	62,8	(2,2)	80,7	(2,5)	68,8	493	(1,0)
Mexiko	49,1	(1,5)	38,6	(1,3)	64,4	(1,8)	74,7	(2,1)	82,0	(4,2)	92,7	(4,3)	54,0	385	(3,6)
Niederlande	40,8	(1,5)	9,3	(2,0)	14,0	(2,3)	22,2	(2,2)	49,7	(2,3)	78,0	(1,6)	68,7	538	(3,1)
Neuseeland	38,8	(0,9)	18,9	(1,9)	23,1	(1,9)	33,1	(1,8)	45,4	(2,0)	66,3	(1,8)	47,4	523	(2,3)
Norwegen	25,8	(0,9)	11,2	(1,2)	16,2	(1,7)	26,2	(2,0)	38,0	(2,1)	50,5	(2,7)	39,3	495	(2,4)
Polen	30,1	(1,0)	7,7	(1,2)	18,8	(1,3)	33,3	(1,7)	49,6	(1,9)	64,8	(3,2)	57,0	490	(2,5)
Portugal	52,2	(1,4)	22,4	(1,5)	47,7	(2,1)	66,3	(1,8)	82,4	(2,1)	92,5	(2,4)	70,2	466	(3,4)
Slowakische Rep.	43,0	(1,3)	8,7	(1,3)	24,8	(1,7)	45,8	(2,2)	68,3	(2,1)	85,1	(2,1)	76,4	498	(3,3)
Spanien	48,4	(1,2)	15,6	(1,8)	37,2	(2,0)	56,3	(1,8)	75,6	(2,0)	88,2	(2,3)	72,7	485	(2,4)
Schweden	33,2	(1,1)	19,1	(1,6)	21,9	(1,9)	30,9	(1,7)	42,4	(2,2)	55,2	(2,2)	36,1	509	(2,6)
Schweiz	17,6	(1,4)	3,8	(0,8)	5,0	(1,1)	10,5	(1,4)	19,9	(1,8)	42,9	(2,9)	39,1	527	(3,4)
Türkei	76,7	(1,8)	63,5	(2,4)	84,8	(1,8)	94,4	(1,5)	97,1	(1,7)	99,3	(0,4)	35,8	423	(6,7)
Vereinigte Staaten	64,4	(0,9)	43,9	(1,6)	59,6	(1,7)	70,7	(1,7)	79,5	(1,5)	86,7	(2,3)	42,8	483	(2,9)
OECD Insgesamt	**50,7**	**(0,3)**	**32,9**	**(0,6)**	**42,9**	**(0,7)**	**52,1**	**(0,7)**	**63,9**	**(0,8)**	**77,7**	**(0,7)**	**44,9**	**489**	**(1,1)**
OECD-Durchschnitt	**44,5**	**(0,2)**	**24,3**	**(0,4)**	**33,4**	**(0,4)**	**44,9**	**(0,4)**	**58,6**	**(0,4)**	**72,5**	**(0,4)**	**47,7**	**500**	**(0,8)**
Ver. Königreich[1]	31,5	(1,2)	8,2	(1,4)	15,6	(1,7)	28,8	(1,7)	44,0	(2,1)	68,7	(2,2)	60,5	m	m

1. Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD. PISA 2003. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068053630540

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A4.3a

Anteil der Schüler (in %), die erwarten, einen Abschluss ISCED 5A oder 6 zu erlangen, nach Geschlecht (2003)

	Alle Schüler		Jungen		Mädchen		Statistisch signifikanter Unterschied
	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	
OECD-Länder							
Australien	62,8	(0,8)	56,6	(1,3)	69,1	(0,9)	M > J
Österreich	24,3	(1,3)	22,8	(1,4)	25,7	(2,0)	
Belgien	35,3	(1,0)	32,4	(1,4)	38,5	(1,4)	M > J
Kanada	62,5	(0,8)	56,1	(1,0)	68,7	(0,9)	M > J
Tschechische Republik	37,2	(1,1)	32,0	(1,4)	42,6	(1,7)	M > J
Dänemark	25,5	(0,9)	24,6	(1,2)	26,4	(1,0)	
Finnland	51,5	(0,9)	49,6	(1,2)	53,5	(1,1)	M > J
Frankreich	34,7	(0,9)	29,2	(1,4)	39,7	(1,2)	M > J
Deutschland	19,1	(0,9)	17,7	(1,3)	20,5	(1,0)	
Griechenland	64,5	(1,9)	58,5	(2,5)	70,1	(1,8)	M > J
Ungarn	53,2	(1,4)	45,5	(1,8)	61,8	(1,8)	M > J
Island	36,1	(0,8)	30,7	(1,1)	41,8	(1,3)	M > J
Irland	53,5	(1,1)	45,3	(1,6)	61,8	(1,4)	M > J
Italien	52,1	(1,2)	43,0	(1,7)	60,4	(1,6)	M > J
Japan	50,7	(1,3)	54,1	(2,1)	47,6	(2,2)	J > M
Korea	78,3	(1,0)	78,9	(2,0)	77,5	(2,0)	
Luxemburg	42,6	(0,6)	41,3	(1,0)	43,9	(1,1)	
Mexiko	49,1	(1,5)	41,8	(1,7)	55,8	(1,6)	M > J
Niederlande	40,8	(1,5)	38,7	(2,0)	42,9	(1,6)	
Neuseeland	38,8	(0,9)	38,2	(1,3)	39,5	(1,4)	
Norwegen	25,8	(0,9)	22,4	(1,0)	29,3	(1,2)	M > J
Polen	30,1	(1,0)	23,4	(1,1)	36,8	(1,2)	M > J
Portugal	52,2	(1,4)	43,7	(1,5)	59,9	(1,5)	M > J
Slowakische Republik	43,0	(1,3)	37,9	(1,7)	48,3	(1,8)	M > J
Spanien	48,4	(1,2)	40,7	(1,7)	55,7	(1,3)	M > J
Schweden	33,2	(1,1)	28,8	(1,2)	37,5	(1,4)	M > J
Schweiz	17,6	(1,4)	16,7	(1,6)	18,6	(1,4)	
Türkei	76,7	(1,8)	72,3	(2,4)	82,1	(1,9)	M > J
Vereinigte Staaten	64,4	(0,9)	61,2	(1,1)	67,6	(1,2)	M > J
OECD insgesamt	**50,7**	**(0,3)**	**47,6**	**(0,5)**	**53,8**	**(0,5)**	**M > J**
OECD-Durchschnitt	**44,5**	**(0,2)**	**40,7**	**(0,3)**	**48,4**	**(0,3)**	**M > J**
Vereinigtes Königreich[1]	31,5	(1,2)	27,0	(1,4)	35,4	(1,7)	M > J

1. Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.
Quelle: OECD, PISA 2003. Stat.Link: http://dx.doi.org/10.1787/068053630540
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 4

Tabelle A4.4

Odds Ratio der Erwartung von Schülern, einen Abschluss ISCED 5A oder 6 zu erlangen, nach sozioökonomischem Status (2003)

	(A)		(B)		Unterschied (A) – (B) / (A)
	Odds Ratio ohne Berücksichtigung der Mathematikleistungen	S. F.	Odds Ratio nach Berücksichtigung der Mathematikleistungen	S. F.	
OECD-Länder					
Australien	**2,2**	(0,10)	**1,8**	(0,08)	0,186
Österreich	**3,0**	(0,17)	**2,4**	(0,13)	0,211
Belgien	**3,0**	(0,13)	**2,2**	(0,09)	0,274
Kanada	**2,2**	(0,06)	**1,9**	(0,06)	0,129
Tschechische Republik	**2,9**	(0,11)	**2,2**	(0,09)	0,247
Dänemark	**2,2**	(0,13)	**1,8**	(0,11)	0,192
Finnland	**1,8**	(0,06)	**1,7**	(0,06)	0,104
Frankreich	**2,3**	(0,15)	**1,7**	(0,12)	0,264
Deutschland	**3,2**	(0,21)	**2,3**	(0,16)	0,280
Griechenland	**3,0**	(0,17)	**2,3**	(0,13)	0,206
Ungarn	**4,0**	(0,22)	**2,7**	(0,15)	0,313
Island	**2,1**	(0,09)	**1,8**	(0,09)	0,111
Irland	**2,2**	(0,11)	**1,8**	(0,10)	0,183
Italien	**2,5**	(0,11)	**2,2**	(0,10)	0,119
Japan	**2,5**	(0,15)	**2,1**	(0,12)	0,168
Korea	**2,5**	(0,11)	**2,0**	(0,08)	0,211
Luxemburg	**2,5**	(0,11)	**1,8**	(0,09)	0,250
Mexiko	**2,2**	(0,10)	**1,8**	(0,07)	0,174
Niederlande	**2,2**	(0,12)	**1,5**	(0,10)	0,309
Neuseeland	**2,0**	(0,10)	**1,6**	(0,08)	0,197
Norwegen	**2,4**	(0,12)	**2,0**	(0,11)	0,146
Polen	**2,8**	(0,11)	**2,2**	(0,09)	0,202
Portugal	**2,3**	(0,09)	**1,8**	(0,07)	0,233
Slowakische Republik	**3,1**	(0,14)	**2,3**	(0,10)	0,279
Spanien	**2,5**	(0,11)	**2,0**	(0,09)	0,197
Schweden	**2,1**	(0,10)	**1,8**	(0,08)	0,129
Schweiz	**3,1**	(0,24)	**2,5**	(0,21)	0,213
Türkei	**2,2**	(0,17)	**1,6**	(0,12)	0,241
Vereinigte Staaten	**2,2**	(0,08)	**1,9**	(0,08)	0,167
Vereinigtes Königreich[1]	**2,4**	(0,01)	**1,8**	(0,07)	0,265

Anmerkung: Fett gedruckte Odds Ratios welchen statistisch signifikant von 1 ab. Die Berechnungen dieser Tabelle vergleichen die Odds Ratios für Schüler, deren Ergebnisse auf dem ESCS-Index innerhalb einer Standardabweichung des Mittelwertes des jeweiligen Landes liegen, mit denjenigen, die nicht innerhalb dieser Abweichung liegen. Dadurch wird diese Auswertung besser mit der Auswertung nach Migrantenstatus vergleichbar.

1. Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD. PISA 2003. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068053630540*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A4.5

Odds Ratio der Erwartung von Schülern, einen Abschluss ISCED 5A oder 6 zu erlangen, nach Migrantenstatus (2003)

	Erste Generation		Zweite Generation	
	Odds Ratio ohne Berücksichtigung der Mathematikleistungen und des ESCS-Index	Odds Ratio nach Berücksichtigung der Mathematikleistungen und des ESCS-Index	Odds Ratio ohne Berücksichtigung der Mathematikleistungen und des ESCS-Index	Odds Ratio nach Berücksichtigung der Mathematikleistungen und des ESCS-Index
OECD-Länder				
Australien	**2,39**	**3,16**	**2,03**	**2,92**
Österreich	**0,70**	**2,39**	1,04	**3,49**
Belgien	**0,70**	**2,56**	**0,60**	**2,41**
Kanada	**3,22**	**3,90**	**2,29**	**2,77**
Dänemark	**2,23**	**6,96**	**1,77**	**6,23**
Frankreich	0,85	**2,64**	1,19	**3,63**
Deutschland	0,70	**3,03**	**0,58**	**3,16**
Luxemburg	1,01	**3,35**	1,02	**2,34**
Niederlande	0,97	**5,21**	1,16	**5,47**
Neuseeland	**2,36**	**2,77**	**1,75**	**3,19**
Norwegen	1,13	**2,44**	**1,95**	**3,86**
Schweden	**1,93**	**5,70**	**1,70**	**3,29**
Schweiz	0,90	**3,67**	0,87	**2,66**
Vereinigte Staaten	**0,76**	**1,43**	1,15	**2,05**

Anmerkung: Fett gedruckte Odds Ratios weichen statistisch signifikant von 1 ab. ESCS = PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status.
Quelle: OECD, PISA 2003. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068053630540
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Copyrighted material

Indikator A5

Welche Einstellungen haben Schüler zur Mathematik?

Dieser Indikator untersucht, wie sich die Einstellungen 15-jähriger Schüler zum Lernen und zur Schule und ihre Lernstrategien zwischen den einzelnen Ländern und verschiedenen Ländergruppen unterscheiden sowie den Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen und den Mathematikleistungen der Schüler. Der Indikator basiert auf Daten der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2003.

Wichtigste Ergebnisse

- **Schüler aus Ländern, die geografisch oder kulturell nahe beieinanderliegen, haben in der Regel ähnliche Einstellungen zum Lernen und ein ähnliches Schulumfeld, während sich diese Einstellungen und Merkmale in verschiedenen Gruppen von Ländern unterscheiden. Die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Einstellungen der Schüler zu Mathematik, ihren Lernstrategien, ihrer Einstellung zur Schule und ihren Leistungen in Mathematik variieren in ähnlicher Weise zwischen einzelnen Ländergruppen.**
- **In Dänemark, Finnland und Schweden besteht ein enger Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Schüler zu Mathematik und ihren Leistungen in diesem Fach. In diesen Ländern besteht eine überdurchschnittlich positive Relation zwischen Interesse, instrumenteller Motivation und Selbstkonzept einerseits und Leistung andererseits und eine überdurchschnittlich negative Relation zwischen Mathematikangst und den Leistungen in diesem Fach.**
- **Japan und Korea sowie die nordischen Länder zeigen überdurchschnittlich positive Relationen zwischen mindestens zweien der Schülerindizes zu Lernstrategien aus PISA 2003 und den Leistungen in Mathematik, ein Hinweis darauf, wie wichtig strategische Lerntechniken für Schüler in diesen Ländern sind.**
- **Von allen schulbezogenen Indizes hat die Disziplin im Unterricht durchgängig in allen Ländern die positivste Auswirkung auf die Leistungen in Mathematik. Bei den anderen schulbezogenen Indizes bestehen die größten positiven Relationen zwischen den Einstellungen der Schüler zur Schule und der Unterstützung durch die Lehrkräfte in den beiden Untergruppen, welche die Mehrzahl der anglofonen und nordischen Länder der Stichprobe repräsentieren.**

Politischer Hintergrund

PISA erfasst verschiedene Aspekte der Einstellungen und Lernstrategien der Schüler sowie des Umfelds, in dem Schüler lernen. Das Rahmenkonzept von PISA basiert auf einem allgemeinen Modell des Lernens, bei dem die Schüler aktiv am Lernprozess teilnehmen und bei dem Lernen den strategischen Einsatz kognitiver, affektiver und verhaltensbezogener Prozesse innerhalb des jeweiligen kulturellen, sozialen und schulischen Umfelds erfordert. PISA betrachtet die Einstellungen und Lernstrategien 15-jähriger Schüler sowohl als wichtige Bildungsergebnisse an sich als auch als Faktoren, die die Unterschiede bei den kognitiven Leistungen erklären.

Es gibt zahlreiche empirische Belege für die Wechselwirkung zwischen Lernstrategien und Einstellungen der Schüler einerseits und ihrer schulischen Leistung andererseits. Gleichzeitig ist jedoch wichtig zu beachten, dass Ausmaß und Art dieser Wechselwirkung zwischen den einzelnen Ländern und Kulturen variieren können. Die Einstellungen der Schüler zum Lernen und ihre Einschätzung, inwieweit sie selbst das Lernen steuern und geeignete Strategien auswählen können, um ihre Ziele zu erreichen, sind zum Teil durch ihre Umgebung geprägt – von der Gesellschaft und Kultur, in der sie leben, und der Schule, die sie besuchen. Die Bildungssysteme unterscheiden sich in der Wertschätzung, die bestimmte Lernstrategien oder Vorgehensweisen erfahren. In Ländern, die beispielsweise großen Wert auf akademische Leistung, vor allem im Fach Mathematik, legen, können Schüler in weit stärkerem Maße Ängste wegen ihrer Leistung in Mathematik verspüren als in Ländern, die diesen Wert nicht teilen.

Dieser Indikator untersucht, inwieweit die Einstellungen, Lernstrategien und die schulischen Lernbedingungen 15-jähriger Schüler zwischen Ländern und Ländergruppen variieren sowie den Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen und den Leistungen der Schüler in Mathematik.

Ergebnisse und Erläuterungen

Dieser Indikator basiert auf der PISA-Studie 2003 und verwendet acht kombinierte Skalen, die die Einstellungen der Schüler zu Mathematik und ihre Lernstrategien beschreiben, sowie vier schulbezogene Skalen, die das soziale Umfeld und das Klima, in dem das Lernen stattfindet, beschreiben. Jede dieser Skalen basiert auf einer Reihe von Fragen, die Vergleichswerte ergeben, welche dann in kombinierten Skalen zusammengefasst werden, mit variierender, aber akzeptabler Skalenzuverlässigkeit. (Weitere Informationen zur Konstruktion dieser Skalen s. *Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse aus PISA 2003* [OECD 2004a].)

Zu den Einstellungen der Schüler gehören das Interesse und die Freude an Mathematik, die instrumentelle Motivation, das Selbstkonzept in Mathematik, die Selbstwirksamkeit in Mathematik sowie die Mathematikangst. Lernstrategien umfassen die laut Angaben der Schüler eingesetzten Kontrollstrategien, Memorierstrategien und Elaborationsstrategien. Zu den schulbezogenen Indizes gehören die Einstellung der Schüler zur Schule, ihr Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule sowie die Indizes der Unterstützung durch die Lehrkräfte und der Disziplin im Unterricht. In Kasten 5.1 werden diese Skalen im Einzelnen beschrieben.

Kasten A5.1

Indizes der Einstellung der Schüler zu Mathematik, der Lernstrategien und schulbezogene Indizes

Einstellung zu Mathematik

Das *Interesse und die Freude* der Schüler *an Mathematik* verweisen auf die intrinsische Motivation und können sowohl die Intensität als auch die Kontinuität des Engagements in Lernsituationen, die Auswahl von Strategien und die Tiefe des Verständnisses beeinflussen.

Die *instrumentelle Motivation* zeigt auf, inwieweit die Schüler durch externe Belohnungen, wie gute Berufsaussichten, zum Lernen von Mathematik ermutigt werden, was sowohl die Wahl der Studienfächer als auch die Leistung beeinflussen kann.

Selbstkonzept in Mathematik bezieht sich auf den Glauben der Schüler an ihre Fähigkeiten in Mathematik.

Selbstwirksamkeit in Mathematik bezieht sich auf das Ausmaß, in dem Schüler an ihre eigenen Fähigkeiten zur effektiven Bewältigung von Lernsituationen in Mathematik unter Überwindung von Schwierigkeiten glauben. Dies kann sich auf die Bereitschaft der Schüler auswirken, sich schwierigen Herausforderungen zu stellen, sich anzustrengen und hierbei Ausdauer unter Beweis zu stellen.

Mathematikangst bezieht sich darauf, inwieweit sich Schüler im Umgang mit Mathematikaufgaben hilflos bzw. emotional gestresst fühlen.

Lernstrategien

Memorierstrategien sind von den Schülern verwendete Strategien, welche die Repräsentationen von Kenntnissen und Verfahren mit sich bringen, die unverarbeitet oder nicht weiter verarbeitet im Gedächtnis gespeichert werden.

Elaborationsstrategien sind Strategien, mit denen die Schüler neue Informationen mit bereits Gelerntem verknüpfen, wodurch ein größeres Verständnis erworben werden kann als durch einfaches Memorieren.

Durch *Kontrollstrategien* prüfen die Schüler, was sie gelernt haben, vergleichen das mit ihren Lernzielen und versuchen herauszufinden, was sie noch lernen müssen, was ihnen erlauben kann, ihr Lernen an die gegebene Aufgabe anzupassen.

Schulbezogene Indizes

Einstellung der Schüler zur Schule bezieht sich darauf, inwieweit die Schüler glauben, dass die Schule sie auf das Erwachsenen- und Berufsleben vorbereitet hat und ihnen Selbstvertrauen gegeben hat, Entscheidungen treffen zu können.

Gefühl der Zugehörigkeit bezieht sich auf die Einschätzung der Schüler, ob die Schule ein Ort ist, an dem sie sich als Außenseiter fühlen, sich oft unwohl und fehl am Platz oder einsam fühlen, oder ob sie sich dazugehörig fühlen und leicht Freunde finden.

Unterstützung durch die Lehrkräfte bezieht sich auf die individuelle Unterstützung, die Schüler von Lehrern in Lernsituationen erhalten. Der Index basiert auf den Angaben der Schüler dazu, in welchem Maße Lehrer Interesse und Bereitschaft zeigen, ihren Schülern zu helfen.

Disziplin im Unterricht bezieht sich auf das Ausmaß der mangelnden Ordnung und der Störungen im Unterricht. Der Index basiert auf den Angaben der Schüler dazu, in welchem Maße Unruhe im Klassenzimmer herrscht, wie schnell Ruhe einkehrt und die Schüler mit der Arbeit beginnen können und ob die Schüler dem Lehrer zuhören.

Klassifizierung der Länder nach der Einstellung der Schüler zu Mathematik, den Lernstrategien und den schulbezogenen Indizes

Abbildung A5.1. zeigt die Ergebnisse einer Klassifizierungsanalyse, die die Länder nach Ähnlichkeiten bei den Durchschnittswerten der 12 Skalen zusammenfasst. Kasten 5.2 enthält detaillierte Informationen darüber, wie diese Klassifizierungsanalyse durchgeführt wurde. Die Anordnung der Gruppen in der Abbildung von oben nach unten ist rein zufällig und stellt keine Bewertung dar.

Die Ergebnisse belegen, dass die Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit der geografischen oder kulturellen Nähe der Länder zusammenhängt. So bilden beispielsweise zwei ostasiatische Länder – Japan und Korea – eine Gruppe, drei nordische Länder (Finnland, Schweden und Dänemark) eine zweite und die Länder in Mitteleuropa (Polen, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik und Ungarn) eine dritte Gruppe. In diesen Fällen liegen die zusammengruppierten Länder geografisch nahe beieinander und weisen gleichzeitig gewisse Gemeinsamkeiten in der historischen Entwicklung ihrer Bildungssysteme auf. Die vier mitteleuropäischen Staaten sind beispielsweise alle davon geprägt, dass sie sich in den letzten 20 Jahren aus zentralistischen sozialistischen Staatsformen entwickelt haben. West- und südeuropäische Länder bilden ebenfalls eine Gruppe, genauso wie die Beneluxländer (wobei Norwegen eine außergewöhnliche Ergänzung dieser Gruppe darstellt).

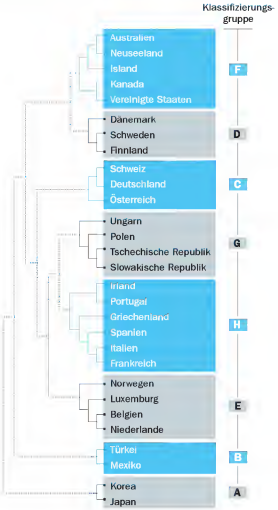
Bei den Vereinigten Staaten, Kanada, Neuseeland und Australien, Ländern, die ebenfalls zusammengefasst wurden, besteht keine geografische Nähe, aber eine gemeinsame Sprache – diese Länder repräsentieren die Mehrheit der überwiegend anglofonen OECD-Länder, die an PISA teilnehmen. Die Gruppe Deutschland, Österreich und die Schweiz liegt sowohl geografisch als auch sprachlich eng beieinander.

Mexiko und die Türkei weisen ein wirtschaftliches Umfeld auf, das sich signifikant von der Mehrheit der OECD-Länder unterscheidet.

In gewisser Weise kann die Zuordnung zu einer Ländergruppe auch dadurch beeinflusst werden, dass Schüler in bestimmten Ländern Fragen nach ihren Einstellungen tendenziell ähnlich beantworten.

Abbildung A5.1

Klassifizierung der Länder aufgrund der Mittelwerte der Einstellung der Schüler zu Mathematik, der Lernstrategien und der schulbezogenen Indizes (2003)



Quelle: OECD. PISA-Datenbank 2003. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068056433507

Kasten A5.2

Beschreibung der Klassifizierungsanalyse

Es wurde eine hierarchische Clusteranalyse genutzt, um basierend auf den 12 ausgewählten Merkmalen (s. Kasten A5.1) relativ homogene Ländergruppen zu ermitteln. Zu Beginn des Algorithmus ist jedes Land in einem separaten Cluster, danach werden sukzessive Cluster kombiniert, bis nur noch ein Cluster übrig bleibt.

Wie aus Abbildung A5.1 ersichtlich, wird ein Baumdiagramm benutzt, um die Anordnung der Cluster anzuzeigen, die die hierarchische Clusteranalyse ergeben hat. Die Achse stellt einen Index des Abstands zwischen den Ländern für jeden Aggregationspunkt dar. Schneidet man das Diagramm an einer bestimmten Stelle, so erhält man die Clusterbildung mit der entsprechenden Präzision. Im vorliegenden Fall wurde eine Einteilung in 8 Gruppen gewählt.

Wie unterscheiden sich die Untergruppen

Tabelle A5.1 zeigt die Ländermittelwerte auf den 12 Skalen, die für die oben genannte Klassifizierungsanalyse genutzt wurden, sowie einen normalisierten Mittelwert (d. h. Z-Wert) für jede Untergruppe. Für die vorliegende Analyse sind die normalisierten Mittelwerte der Untergruppe heranzuziehen.

In der Tabelle werden die Untergruppen der Länder von oben nach unten nach dem Grad der Unterschiedlichkeit der Merkmale aufgeführt, der sich als Durchschnitt der absoluten Werte der Z-Werte errechnet. Außerdem sind in der Tabelle Werte größer 1 und kleiner – 1 fett gedruckt, um anzuzeigen, dass das entsprechende Land am oberen bzw. unteren Ende der Punkteverteilung auf der jeweiligen Skala liegt. Die Tabelle zeigt ebenfalls die Anzahl der hohen bzw. niedrigen Punktzahlen, wie sie durch die normalisierten Mittelwerte definiert sind. Dies liefert einen weiteren Hinweis auf den Grad der Unterschiedlichkeit, denn je höher diese Zahl ist, umso stärker unterscheiden sich die Untergruppen, da die Länder bei der betreffenden Skala vom Mittelwert abweichen.

Japan und Korea (Gruppe A) bilden die ausgeprägteste Untergruppe der Länder und sind daher durchgängig auf allen zwölf Skalen entweder ganz oben oder ganz unten. Im Hinblick auf die Schülerleistungen gehören beide zu den leistungsstärksten Bildungssystemen, die Schüler dieser beiden Länder haben jedoch tendenziell größere Mathematikangst und fühlen sich stärker isoliert als andere Schüler in der OECD (d. h., sie geben eine relativ negative Einstellung zur Schule und ein geringes Zugehörigkeitsgefühl an). Sie haben auch keine positive Einstellung zur Mathematik und zu ihren Fähigkeiten in Mathematik und verwenden nur vergleichsweise selten die in PISA untersuchten systematischen Lernstrategien.

Mexiko und die Türkei sind zwei weitere Länder, die eine klar abgegrenzte Untergruppe (Gruppe B) bilden, auch wenn die Einstellungen und Merkmale, die zur Zuordnung zu dieser Gruppe führen, andere sind als bei der vorherigen Gruppe. Die Schüler in Mexiko und der Türkei geben tendenziell positive und vorteilhafte Einstellungen und Lernstrategien an. Insbesondere geben sie ein großes Interesse an Mathematik an, nutzen in starkem Maße Elaborationsstrategien zum Lernen und berichten über ein hohes Maß an Unterstützung durch die Lehrkräfte. Im Vergleich mit anderen Schülern innerhalb der OECD ist ihre Mathematikangst jedoch groß, und ihr Gefühl der Zugehörigkeit und ihre angegebene Selbstwirksamkeit in Mathematik sind nach Japan und Korea am zweitschwächsten von allen Untergruppen.

Deutschland, Österreich und die Schweiz (Gruppe C) unterscheiden sich als Untergruppe durch das günstig erscheinende soziale Umfeld ihrer Schulen. Die Schüler geben ein hohes Maß an Disziplin im Unterricht an, ein relativ starkes Gefühl der Zugehörigkeit sowie positive Einstellungen zu Mathematik, wie z. B. ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit und geringe Angstgefühle. Weiterhin machen die Schüler ähnliche Angaben zu ihren bevorzugten Lernstrategien (was sonst in keiner Untergruppe zu beobachten ist), sie vertrauen in starkem Maße auf Kontrollstrategien und weniger stark auf Memorier- und Elaborationsstrategien.

Im Vergleich zu diesen Untergruppen sind die verbleibenden Länder weniger deutlich abgegrenzt. Dennoch bekunden die Schüler in Dänemark, Finnland und Schweden

(Gruppe D) das geringste Maß an Mathematikangst, und im Vergleich zu Schülern in anderen Ländern scheinen sie Kontrollstrategien (und in gewissem Maße auch Memorierstrategien) zu scheuen. Australien, Island, Kanada, Neuseeland und die Vereinigten Staaten (Gruppe F) unterscheiden sich leicht von den anderen Untergruppen, da die Schüler ein relativ hohes Maß an Unterstützung durch die Lehrkräfte und ein relativ starkes Selbstkonzept in Mathematik angeben. Die Schüler in Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn (Gruppe G) bekunden das höchste Niveau an Selbstwirksamkeit in Mathematik. Die Gruppe H schließlich, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Portugal und Spanien, lag auf den 12 Skalen überwiegend im Durchschnitt der Länder.

Zusammenhang zwischen der Einstellung der Schüler zu Mathematik, ihren Lernstrategien sowie schulbezogenen Indizes und den Leistungen in Mathematik

Die Tabellen A5.2a, A5.2b und A5.2c zeigen für jedes OECD-Land die positive bzw. negative Veränderung der Mathematikleistungen je Indexeinheit der verschiedenen Indizes und zeigen auch, ob diese Veränderung vom OECD-Durchschnitt abweicht oder nicht. Anders ausgedrückt bieten die Daten einen Hinweis darauf, wie stark sich jeder der zwölf Indizes auf die Leistungen der Schüler in Mathematik auswirkt und wie sich dies im Vergleich zum durchschnittlichen Effekt darstellt. In Australien nimmt beispielsweise die Mathematikleistung durchschnittlich um 18,6 Punkte je Indexeinheit auf dem Index des Interesses und der Freude an Mathematik zu, ein signifikant stärkerer Anstieg als der durchschnittliche Anstieg der OECD-Länder von 11,9 Punkten (bei einem Signifikanzniveau von 95 Prozent). Anders ausgedrückt, Interesse und Freude an Mathematik hängen in Australien stärker mit der Leistung zusammen als in den OECD-Ländern im Allgemeinen.

Die drei Tabellen decken die folgenden drei kombinierten Indizes ab: Einstellungen zu Mathematik, Lernstrategien und die schulbezogenen Indizes. Die Länder sind außerdem nach den Untergruppen aufgeführt, die die vorherige Analyse ergeben hat. Dadurch lässt sich untersuchen, ob ähnliche Einstellungen, Lernstrategien und Kontexte zu ähnlichen Auswirkungen auf die Mathematikleistungen führen.

Diese Tabellen zeigen auch tendenziell, wie jeder der Indizes mit den Mathematikleistungen zusammenhängt, wobei der OECD-Durchschnitt jeweils unten auf der Seite steht. Einige der Ergebnisse entsprechen zunächst nicht den Erwartungen. So ist beispielsweise die Unterstützung durch die Lehrkräfte, ein Faktor, von dem man gemeinhin annimmt, dass er sich positiv auf die Schülerleistungen auswirkt, negativ mit den Mathematikleistungen korreliert. Die Veränderung der Mathematikleistungen je Indexeinheit auf dem Index der Unterstützung durch die Lehrkräfte ist jedoch im Vergleich mit anderen Indizes gering. Der Einsatz von Memorier- und Elaborationsstrategien hat ebenfalls eine negative Korrelation, aber auch hier sind die Auswirkungen gering. Eine mögliche Erklärung ist, dass eher die Schüler, die insgesamt schlechter abschneiden, diese Strategiearten wählen (oder, wie im vorherigen Beispiel, vielleicht von Lehrern betreut werden, deren Rolle darin besteht, spezielle Unterstützung und Förderung zu bieten) und dass die Skalen vielleicht sensibel auf schlechtere Schüler reagieren. Die übrigen Indizes zeigen die erwarteten Tendenzen, mit besonders engen

Relationen zwischen den Mathematikleistungen und dem Selbstkonzept in Mathematik, der Selbstwirksamkeit in Mathematik und der Disziplin im Unterricht.

Tabelle A5.2a zeigt den Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Schüler zu Mathematik und ihren Leistungen in diesem Fach. In Dänemark, Finnland und Schweden (Gruppe D) besteht ein enger Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Schüler zu Mathematik und ihren Leistungen in Mathematik, wobei sich das Interesse, die instrumentelle Motivation und das Selbstkonzept überdurchschnittlich positiv und die Mathematikangst überdurchschnittlich negativ auf die Leistungen in Mathematik auswirkt. Dies gilt auch für die anderen nordischen Länder bei PISA 2003 (Norwegen und Island), obwohl in Island der Zusammenhang zwischen Mathematikangst und Leistung mehr oder minder dem OECD-Durchschnitt entspricht.

Japan und Korea (Gruppe A) weisen dagegen bei den Indizes zur Einstellung weniger einheitliche Ergebnisse auf. Diese beiden Länder weisen einen überdurchschnittlich positiven Zusammenhang zwischen Interesse, instrumenteller Motivation, Selbstwirksamkeit und den Mathematikleistungen auf. Mathematikangst hat jedoch in diesen Ländern keinen so stark negativen Effekt wie im Durchschnitt der OECD-Länder.

Ähnliches gilt für die Länder der Gruppe C (Deutschland, Österreich und die Schweiz), die zwar innerhalb der Gruppe konsistent sind, aber bei den Indizes zur Einstellung unterschiedliche Ergebnisse aufweisen. Wie in Japan und Korea ist auch in diesen Ländern der Zusammenhang zwischen Mathematikangst und den Leistungen der Schüler weniger stark als im Durchschnitt der OECD-Länder. Anders als in den meisten anderen OECD-Ländern jedoch haben instrumentelle Motivation und Selbstkonzept einen unterdurchschnittlichen Einfluss auf die Mathematikleistungen, und in Österreich und der Schweiz weist die Veränderung der Mathematikleistungen aufgrund der instrumentellen Motivation der Schüler, verglichen mit dem OECD-Durchschnitt, in die entgegengesetzte (negative) Richtung.

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Mathematik und der Leistung sind Mexiko und die Türkei (Gruppe B) insofern einzigartig, als ihre statistischen Werte immer beim Durchschnitt liegen und im Vergleich mit den anderen Ländern keiner der Indizes einen starken oder schwachen Zusammenhang mit Leistungen in Mathematik aufweist.

Tabelle A5.2b zeigt den Zusammenhang zwischen den Lernstrategien der Schüler und den Mathematikleistungen. Japan und Korea (Gruppe A) sowie Finnland (Gruppe D) und Norwegen (Gruppe E) weisen einen überdurchschnittlich positiven Zusammenhang zwischen den drei Indizes und den Leistungen in Mathematik auf, was auf die Bedeutung von Lernstrategien für die Schüler dieser Länder schließen lässt. Die Türkei und Spanien (Gruppe B bzw. H) weisen ebenfalls durchgängig positive (wenn auch im Allgemeinen etwas geringere) Relationen zwischen allen drei Lernstrategien und den Leistungen in Mathematik auf. Dagegen zeigen Deutschland, Österreich und die Schweiz (Gruppe C), die Slowakische Republik und die Tschechische Republik (Gruppe G) sowie Belgien und Luxemburg (aus Gruppe E) überdurchschnittlich negative Relationen zwischen Kontroll- und vor allem Memorierstrategien und den Leistungen der Schüler in Mathematik.

Tabelle A5.2c zeigt den Zusammenhang zwischen den ausgewählten schulbezogenen Indizes und den Leistungen in Mathematik. Unter den schulbezogenen Indizes hat die Disziplin im Unterricht durchgängig in allen Ländern die größte positive Auswirkung auf die Leistungen in Mathematik. Bei den anderen schulbezogenen Indizes bestehen in den Ländern der Gruppen F und D, die die Mehrzahl der anglofonen und nordischen Länder der Stichprobe repräsentieren, die größten positiven Relationen zwischen den Einstellungen der Schüler zur Schule und der Unterstützung durch die Lehrkräfte. Diese Länder sind sich auch wegen der durchgängig schwachen Relation zwischen dem Gefühl der Zugehörigkeit und den Leistungen in Mathematik ähnlich. Deutschland, Österreich und die Schweiz (Gruppe C) weisen nur im überdurchschnittlich negativen Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch die Lehrkräfte und den Leistungen in Mathematik Ähnlichkeiten auf. In diesen Ländern werden Schüler mit schlechten Leistungen in Mathematik möglicherweise zusätzlich gefördert, was darauf hinweist, dass diese Länder möglicherweise mehr Unterstützung durch Lehrkräfte für diejenigen Schüler bieten, die dies benötigen.

Definitionen und angewandte Methodik

PISA wurde zuletzt 2006 durchgeführt, da diese Daten jedoch noch nicht zur Verfügung stehen, beruht dieser Indikator auf den Daten von PISA 2003.

Die Zielpopulation dieses Indikators waren alle 15-jährigen Schülerinnen und Schüler (in den teilnehmenden Ländern), die Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs besuchen, ungeachtet der Klassenstufe und Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagsschule handelte. 15-Jährige wurden definiert als Schüler, die zu Beginn der Testperiode zwischen 15 Jahre und 3 Monate und 16 Jahre und 2 Monate alt waren.

Die Tabellen A5.2a bis A5.2c liefern Daten zu den Veränderungen der Mathematikleistungen eines Landes pro Indexeinheit der entsprechenden Indizes. Die Indizes fassen die Antworten der Schüler auf eine Reihe miteinander verknüpfter Fragen zusammen, die auf der Grundlage früherer Forschungsarbeiten entwickelt wurden (s. Anhang A1: *Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse aus PISA 2003* [OECD 2004a]). Die Validität der Ländervergleiche wurde mithilfe von Strukturgleichungsmodellen untersucht. Zur Beschreibung der Schüler anhand jedes Merkmals (z. B. Selbstkonzept in Mathematik) wurden Skalen konstruiert, auf denen dem durchschnittlichen OECD-Schüler (d. h. einem Schüler mit einem durchschnittlichen Selbstkonzept) ein Indexwert von null zugewiesen wurde und etwa zwei Drittel der erfassten Population zwischen den Werten –1 und 1 lagen (d. h., der Index weist eine Standardabweichung von 1 auf). Negative Werte bei einem Index lassen nicht zwangsläufig auf negative Antworten der Schüler auf die gestellten Fragen schließen. Vielmehr hat ein Schüler mit einem negativen Indexwert weniger positiv als der Durchschnitt der Schüler in den OECD-Ländern geantwortet. Entsprechend hat ein Schüler mit einem positiven Indexwert positiver als der Durchschnitt der Schüler in den OECD-Ländern geantwortet.

Die Tabellen A5.2a, A5.2b und A5.2c geben auch einen OECD-Durchschnittswert und einen OECD-Gesamtwert entsprechend den PISA-Berichtsstandards an. Beim OECD-

Durchschnitt werden die OECD-Länder wie eine Einheit behandelt, zu der jedes einzelne Land in gleicher Gewichtung beiträgt. Bei statistischen Angaben wie Prozentsätzen oder Mittelwerten entspricht der OECD-Durchschnitt dem arithmetischen Mittel der jeweiligen Länderstatistik. Bei statistischen Angaben zur Varianz dagegen kann sich der OECD-Durchschnitt vom arithmetischen Mittel der Länderstatistik unterscheiden, da dieser Wert nicht nur die Varianz innerhalb einzelner Länder, sondern auch die Varianz zwischen Ländern wiedergibt. Beim OECD-Gesamtwert werden dagegen die OECD-Länder wie eine Einheit behandelt, zu der jedes Land, gewichtet nach der Anzahl der 15-jährigen Schüler in diesem Land, beiträgt. Dieser Wert zeigt, wie ein Land im Vergleich mit der OECD insgesamt abschneidet, und kann genutzt werden, um auf das verfügbare Humankapital in der OECD-Region zu verweisen. Wie auch beim Indikator selbst wird bei den Tabellen der Durchschnitt dann verwendet, wenn es um einen Vergleich der Leistungen oder anderer Merkmale über verschiedene Länder hinweg geht. Alle Durchschnittswerte enthalten Daten für das Vereinigte Königreich, selbst wenn in den entsprechenden Tabellen keine Daten für das Vereinigte Königreich angegeben werden.

Das Vereinigte Königreich hat die Unit-Response-Quote des PISA-Standards nicht erreicht, daher ist es von Vergleichen mit anderen Ländern, die auf der Analyse der Gesamtpopulation beruhen, ausgeschlossen. Um jedoch Vergleiche innerhalb des Landes zu ermöglichen, sind Schätzwerte für das Vereinigte Königreich in den Abbildungen und Tabellen enthalten, die Teilmengen der Zielpopulation abdecken. Wenn Schätzwerte für das Vereinigte Königreich angegeben werden, stehen diese am Ende der Abbildungen und Tabellen, getrennt von den Werten anderer Länder, als Hinweis darauf, dass diese Werte möglicherweise nicht so zuverlässig sind wie die Werte anderer Länder, die die Unit-Response-Quote des PISA-Standards erfüllen.

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen zu PISA 2003 s. *Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse aus PISA 2003* (OECD, 2004a) und *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005b). Daten zu PISA finden sich auch auf der PISA-Website unter *www.pisa.oecd.org*.

Tabelle A5.1

Mittelwerte der Einstellung der Schüler zu Mathematik, der Lernstrategien und schulbezogener Indizes (2003)

	Klassifizierungsgruppe	Anzahl der Extremwerte	Durchschnitt der absoluten Werte der standardisierten Mittelwerte	Einstellung zu Mathematik					Lernstrategien			Schulbezogene Indizes			
				Instrumentelle Motivation	Interesse an Mathematik	Selbstkonzept in Mathematik	Selbstwirksamkeit in Mathematik	Mathematikangst	Kontrollstrategien	Memorierstrategien	Elaborationsstrategien	Einstellungen zur Schule	Größte der Zeitgebigkeit	Unterstützung durch die Lehrkräfte	Schuldisziplin
OECD-Länder															
Japan	A			−0,66	−0,39	−0,53	−0,53	0,44	−0,54	−0,56	−0,75	−0,50	−0,53	−0,34	0,44
Korea	A			−0,44	−0,12	−0,35	−0,42	0,41	−0,49	−0,35	−0,39	−0,37	−0,39	−0,22	0,12
Durchschnitt				−0,55	−0,25	−0,44	−0,47	0,43	−0,51	−0,45	−0,57	−0,44	−0,46	−0,28	0,28
Standardisierter Mittelwert		12	1,89	**−1,98**	**−1,13**	**−2,52**	**−2,25**	**1,62**	**−1,95**	**−2,17**	**−1,95**	**−2,25**	**−2,02**	**−1,19**	**1,70**
Mexiko	B			0,58	0,58	0,17	−0,22	0,47	0,45	0,56	0,85	0,42	0,08	0,48	0,00
Türkei	B			0,23	0,55	0,02	−0,18	0,34	0,26	0,01	0,44	0,13	−0,44	0,41	−0,12
Durchschnitt				0,40	0,56	0,01	−0,20	0,41	0,35	0,33	0,65	0,28	−0,18	0,45	−0,06
Standardisierter Mittelwert		8	1,38	**1,45**	**2,61**	0,54	−0,95	**1,53**	**1,34**	**1,55**	**2,20**	**1,42**	−0,81	**1,90**	−0,37
Österreich	C			−0,49	−0,28	0,07	0,16	−0,27	0,52	0,06	−0,27	0,12	0,44	−0,39	0,21
Deutschland	C			−0,04	0,04	0,15	0,15	−0,25	0,38	−0,06	−0,31	−0,08	0,24	−0,29	0,30
Schweiz	C			−0,04	0,12	0,13	0,32	−0,29	0,19	−0,19	−0,06	0,03	0,19	0,01	0,10
Durchschnitt				−0,19	−0,04	0,12	0,21	−0,27	0,37	−0,06	−0,21	0,02	0,29	−0,22	0,21
Standardisierter Mittelwert		5	0,80	−0,70	−0,19	0,67	**1,00**	**−1,02**	**1,38**	−0,30	−0,73	0,11	**1,25**	−0,96	**1,26**
Dänemark	D			0,37	0,41	0,24	−0,07	−0,46	−0,19	−0,27	0,07	−0,03	0,01	0,14	−0,08
Finnland	D			0,06	−0,24	0,01	−0,15	−0,31	−0,48	−0,19	−0,14	0,11	−0,02	0,08	−0,15
Schweden	D			0,02	0,09	0,13	0,03	−0,49	−0,40	−0,08	−0,02	0,02	0,25	0,20	−0,05
Durchschnitt			0,15	0,15	0,09	0,13	−0,06	−0,42	−0,36	−0,18	−0,03	0,03	0,08	0,14	−0,09
Standardisierter Mittelwert		2		0,54	0,38	0,71	−0,30	**−1,55**	**−1,35**	−0,87	−0,11	0,18	0,35	0,59	−0,55
Belgien	E			−0,32	−0,17	−0,03	−0,04	0,09	−0,05	−0,09	−0,17	−0,19	−0,28	−0,11	0,04
Luxemburg	E			−0,41	−0,26	0,07	0,10	−0,01	0,08	−0,05	−0,25	−0,23	0,23	−0,30	−0,21
Niederlande	E			−0,26	−0,20	−0,00	−0,09	−0,38	−0,27	−0,16	−0,26	−0,19	−0,06	−0,27	−0,13
Norwegen	E			0,15	−0,17	−0,18	−0,04	−0,05	−0,26	−0,12	−0,16	−0,21	0,24	−0,11	−0,24
Durchschnitt			0,13	−0,21	−0,20	−0,04	−0,02	−0,09	−0,12	−0,11	−0,21	−0,21	0,03	−0,20	−0,13
Standardisierter Mittelwert		1		−0,76	−0,88	−0,21	−0,10	−0,33	−0,48	−0,51	−0,72	**−1,06**	0,13	−0,85	−0,81
Australien	F			0,23	0,01	0,13	0,10	−0,05	0,01	0,17	0,06	0,25	0,04	0,25	−0,01
Kanada	F			0,23	−0,01	0,19	0,25	−0,04	0,06	0,16	0,08	0,06	0,02	0,27	0,02
Island	F			0,31	−0,11	0,03	0,04	−0,20	0,00	−0,03	−0,06	0,00	0,16	0,20	−0,15
Neuseeland	F			0,29	0,12	0,15	0,01	−0,10	−0,03	0,13	0,13	0,10	−0,01	0,16	−0,17
Vereinigte Staaten	F			0,17	0,04	0,25	0,27	−0,10	0,01	0,31	0,18	0,09	m	0,34	0,12
Durchschnitt			0,11	0,25	0,01	0,15	0,13	−0,10	0,01	0,15	0,08	0,10	0,05	0,24	−0,04
Standardisierter Mittelwert		1		0,88	0,04	0,85	0,63	−0,37	0,03	0,69	0,26	0,51	0,23	**1,04**	−0,23
Tschechische Republik	G			0,01	−0,19	−0,09	0,16	−0,05	0,06	−0,05	0,13	−0,01	−0,27	−0,16	−0,01
Ungarn	G			−0,11	−0,21	−0,15	0,36	−0,01	0,06	0,16	−0,10	−0,22	0,08	−0,08	0,17
Polen	G			0,04	0,11	0,03	0,05	0,04	−0,03	0,15	0,25	−0,12	−0,17	−0,18	0,10
Slowakische Republik	G			−0,05	0,03	−0,05	0,39	0,04	0,07	0,13	0,38	0,03	−0,16	−0,10	−0,10
Durchschnitt			0,09	−0,03	−0,06	−0,07	0,24	0,01	0,04	0,09	0,16	−0,08	−0,13	−0,13	0,04
Standardisierter Mittelwert		1		−0,10	−0,29	−0,39	**1,12**	0,03	0,14	0,44	0,56	−0,42	−0,58	−0,56	0,24
Frankreich	H			−0,08	0,04	−0,17	−0,01	0,34	0,15	−0,06	−0,10	0,14	−0,18	−0,17	−0,13
Griechenland	H			−0,05	0,10	0,11	−0,26	0,16	0,27	0,20	0,33	0,08	0,04	−0,06	−0,22
Irland	H			0,01	−0,05	−0,03	−0,03	0,07	−0,01	0,11	−0,14	0,13	0,08	0,00	0,27
Italien	H			−0,15	0,07	0,00	−0,11	0,29	0,21	0,03	0,04	−0,06	0,05	−0,12	−0,10
Portugal	H			0,27	0,16	−0,18	−0,06	0,15	0,14	−0,11	0,16	0,27	0,09	0,27	0,01
Spanien	H			−0,05	−0,07	−0,19	−0,04	0,28	−0,02	0,07	0,09	0,14	0,20	−0,07	−0,04
Durchschnitt			0,07	0,01	0,04	−0,08	−0,08	0,22	0,12	0,04	0,06	0,12	0,05	−0,02	−0,04
Standardisierter Mittelwert		0		0,02	0,19	−0,44	−0,40	0,81	0,47	0,18	0,21	0,60	0,21	−0,11	−0,21
Vereinigtes Königreich[1]				0,12	0,00	0,11	−0,11	−0,08	−0,11	0,11	0,04	0,12	0,08	0,18	−0,01

Anmerkung: Dunkelblaue Zeilen zeigen an, dass der Mittelwert am oberen bzw. unteren Ende der Punkteverteilung liegt.

1. Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD. PISA 2003. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068056433507

A 5

Tabelle A5.2a

Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Schüler zu Mathematik und ihren Mathematikleistungen (2003)

	Klassifizierungsgruppe	Einstellung zu Mathematik														
		Veränderungen der Mathematikleistungen pro Indexeinheit														
		Interesse und Freude an Mathematik			Instrumentelle Motivation in Mathematik			Selbstkonzept in Mathematik			Selbstwirksamkeit in Mathematik			Mathematikangst		
		Effekt	*	S. F.	Effekt	*	S. F.	Effekt	*	S. F.	Effekt	*	S. F.	Effekt	*	S. F.
OECD-Länder																
Japan	A	27,6	>	(2,44)	23,9	>	(2,25)	21,2	<	(1,96)	54,9	>	(2,06)	−14,3	>	(2,06)
Korea	A	36,2	>	(1,62)	32,8	>	(1,77)	47,3	>	(1,89)	54,0	>	(1,71)	−24,5	>	(1,66)
Mexiko	B	−8,3	<	(2,50)	5,4		(2,44)	24,1	<	(2,42)	30,9	<	(2,20)	−34,0		(2,61)
Türkei	B	16,9		(3,08)	12,9		(2,39)	34,8		(4,23)	48,6		(5,07)	−34,6		(4,01)
Österreich	C	8,7		(1,92)	−3,7	<	(1,60)	25,7	<	(1,75)	45,5		(1,80)	−25,1	>	(1,67)
Deutschland	C	10,2		(1,67)	1,1	<	(1,93)	22,7	<	(1,51)	50,2		(1,86)	−28,1	>	(1,42)
Schweiz	C	10,4		(1,47)	−2,4	<	(1,62)	24,2	<	(1,47)	53,2	>	(2,33)	−28,9	>	(1,73)
Dänemark	D	27,7	>	(1,71)	20,9	>	(1,77)	46,5	>	(1,32)	50,8	>	(1,80)	−44,6	<	(1,50)
Finnland	D	30,5	>	(1,59)	26,9	>	(1,70)	45,5	>	(1,12)	45,9		(1,41)	−41,9	<	(1,53)
Schweden	D	27,0	>	(1,79)	23,0	>	(2,00)	47,0	>	(1,70)	52,8	>	(1,65)	−42,8	<	(1,69)
Belgien	E	15,0	>	(1,55)	11,0		(1,63)	23,3	<	(1,44)	45,2		(1,52)	−26,1	>	(1,72)
Luxemburg	E	6,7	<	(1,48)	0,0	<	(1,35)	19,1	<	(1,35)	40,5	<	(1,37)	−25,0	>	(1,43)
Niederlande	E	14,3		(2,09)	6,1		(2,00)	22,2	<	(1,75)	44,6		(1,99)	−22,6	>	(2,32)
Norwegen	E	34,3	>	(1,41)	28,5	>	(1,49)	46,6	>	(1,16)	46,8		(1,49)	−42,1	<	(1,22)
Australien	F	18,6	>	(1,36)	16,9	>	(0,91)	42,3	>	(1,40)	49,6		(1,28)	−37,8		(1,50)
Kanada	F	20,3	>	(0,96)	19,8	>	(0,96)	35,9	>	(0,78)	43,8	<	(0,77)	−32,6	>	(0,81)
Island	F	24,5	>	(1,44)	17,7	>	(1,72)	39,7	>	(1,15)	40,2	<	(1,33)	−33,4		(1,36)
Neuseeland	F	11,4		(1,72)	15,6	>	(1,81)	44,9	>	(1,47)	52,0	>	(1,44)	−48,0	<	(1,56)
Vereinigte Staaten	F	7,8	<	(1,47)	13,6	>	(1,52)	35,1		(1,54)	46,7		(1,30)	−34,4		(1,52)
Tschechische Rep.	G	22,5	>	(2,22)	10,7		(1,82)	39,8	>	(1,60)	55,5	>	(1,54)	−42,1	<	(1,88)
Ungarn	G	10,0		(2,30)	7,9		(1,90)	28,4	<	(1,99)	52,6	>	(1,74)	−33,2		(1,83)
Polen	G	15,6	>	(1,48)	17,0	>	(1,82)	46,0	>	(1,48)	53,3	>	(1,98)	−46,4	<	(1,53)
Slowakische Rep.	G	12,1		(2,26)	6,3		(1,98)	44,5	>	(1,89)	55,0	>	(1,99)	−44,8	<	(1,71)
Frankreich	H	20,9	>	(1,76)	13,7	>	(1,61)	28,3	<	(1,71)	47,4		(1,72)	−25,0	>	(1,68)
Griechenland	H	23,7	>	(1,88)	14,9	>	(1,76)	42,6	>	(1,88)	45,5		(2,13)	−34,5		(1,75)
Irland	H	17,4	>	(1,78)	7,7		(1,45)	34,4		(1,77)	47,5		(1,32)	−32,9		(1,65)
Italien	H	10,3		(1,70)	8,5		(1,58)	25,3	<	(1,43)	52,4	>	(2,24)	−33,2		(1,70)
Portugal	H	14,2		(2,20)	17,3	>	(2,04)	36,8	>	(1,53)	55,3	>	(1,92)	−34,2		(1,81)
Spanien	H	20,4	>	(1,61)	19,4	>	(1,39)	31,9		(1,61)	42,7	<	(1,46)	−26,7	>	(1,79)
OECD insgesamt		**9,1**		**(0,72)**	**3,0**		**(0,76)**	**29,5**		**(0,65)**	**44,4**		**(0,71)**	**−31,9**		**(0,61)**
OECD-Durchschnitt		**15,9**		**(0,48)**	**8,9**		**(0,41)**	**32,4**		**(0,37)**	**47,2**		**(0,42)**	**−35,3**		**(0,37)**

*Anmerkung: * bedeutet, dass der Effekt statistisch signifikant größer (>) bzw. statistisch signifikant geringer (<) als beim OECD-Durchschnitt ist.*
Quelle: OECD. PISA 2003. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068056433507

Tabelle A5.2b

Zusammenhang zwischen den Lernstrategien der Schüler und ihren Mathematikleistungen (2003)

	Klassifizierungsgruppe	Lernstrategien								
		Veränderungen der Mathematikleistungen pro Indexeinheit								
		Kontrollstrategien			Memorierstrategien			Elaborationsstrategen		
		Effekt	*	S. F.	Effekt	*	S. F.	Effekt	*	S. F.
OECD-Länder										
Japan	A	17,2	>	(2,44)	13,9	>	(2,30)	14,4	>	(2,39)
Korea	A	38,0	>	(1,75)	19,6	>	(1,77)	30,0	>	(1,64)
Mexiko	B	7,1		(1,77)	2,0	>	(1,42)	−1,0	>	(1,83)
Türkei	B	14,4	>	(2,15)	1,2	>	(2,62)	5,7	>	(2,17)
Österreich	C	−4,0	<	(1,47)	−18,5	<	(1,72)	−4,1		(1,59)
Deutschland	C	−7,3	<	(1,87)	−17,9	<	(1,46)	−5,5		(1,71)
Schweiz	C	−2,6	<	(1,43)	−17,1	<	(1,84)	−5,9		(1,42)
Dänemark	D	4,6		(2,23)	9,3	>	(1,79)	10,4	>	(2,13)
Finnland	D	11,5	>	(1,42)	6,7	>	(1,53)	16,9	>	(1,52)
Schweden	D	−0,4	<	(1,95)	14,1	>	(1,88)	9,8	>	(2,18)
Belgien	E	−1,7	<	(1,69)	−9,3	<	(1,96)	−10,6	<	(1,92)
Luxemburg	E	−5,4	<	(1,41)	−8,6	<	(1,39)	−7,7		(1,25)
Niederlande	E	−1,2	<	(2,84)	12,8	>	(2,08)	−3,5		(2,43)
Norwegen	E	14,5	>	(1,59)	22,3	>	(1,48)	8,4	>	(1,46)
Australien	F	15,6	>	(1,14)	9,7	>	(1,29)	−2,1	>	(1,17)
Kanada	F	13,2	>	(1,13)	6,2	>	(1,02)	6,2	>	(1,12)
Island	F	4,5		(1,66)	−0,7	>	(1,50)	0,1	>	(1,61)
Neuseeland	F	11,1	>	(1,85)	4,3	>	(1,96)	−8,2		(2,04)
Vereinigte Staaten	F	3,4		(1,60)	0,3	>	(1,38)	−7,0		(1,39)
Tschechische Republik	G	0,4	<	(2,01)	−14,2	<	(2,06)	13,0	>	(1,75)
Ungarn	G	−4,4	<	(1,99)	−7,3		(1,88)	−4,9		(2,23)
Polen	G	4,3		(1,88)	−4,5		(1,85)	5,9	>	(1,90)
Slowakische Republik	G	−4,7	<	(1,93)	−10,5	<	(1,92)	0,4	>	(1,79)
Frankreich	H	7,9		(1,34)	−0,9	>	(1,41)	−1,2	>	(1,69)
Griechenland	H	6,8		(1,55)	−2,9		(2,09)	8,9	>	(1,82)
Irland	H	3,9		(1,54)	5,0	>	(1,74)	−3,1		(2,16)
Italien	H	3,6		(1,87)	−11,8	<	(1,97)	−3,9		(1,46)
Portugal	H	18,2	>	(1,79)	−5,4		(1,87)	9,2	>	(2,07)
Spanien	H	12,6	>	(1,22)	7,7	>	(1,45)	10,2	>	(1,41)
OECD insgesamt		**−0,5**		**(0,73)**	**−7,5**		**(0,72)**	**−11,4**		**(0,76)**
OECD-Durchschnitt		**6,4**		**m**	**−4,6**		**(0,41)**	**−5,9**		**(0,43)**

*Anmerkung: * bedeutet, dass der Effekt statistisch signifikant größer (>) bzw. statistisch signifikant geringer (<) als beim OECD-Durchschnitt ist.*
Quelle: OECD. PISA 2003. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068056433507

A 5

Tabelle A5.2c

Zusammenhang zwischen den schulbezogenen Indizes und den Mathematikleistungen (2003)

	Klassifizierungsgruppe	Schulbezogene Indizes											
		Veränderungen der Mathematikleistungen pro Indexeinheit											
		Einstellung zur Schule			Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler zur Schule			Unterstützung durch die Lehrkräfte			Schuldisziplin		
		Effekt	*	S. F.	Effekt	*	S. F.	Effekt	*	S. F.	Effekt	*	S. F.
OECD-Länder													
Japan	A	2,6		(2,03)	12,9	>	(2,16)	12,9	>	(3,27)	32,7	>	(2,91)
Korea	A	0,2		(1,78)	11,1	>	(2,09)	7,5	>	(2,56)	14,7		(2,17)
Mexiko	B	21,4	>	(1,71)	13,3	>	(1,41)	−1,6		(1,41)	18,9		(2,05)
Türkei	B	−3,3		(3,75)	21,0	>	(2,87)	3,8	>	(3,54)	30,0	>	(4,37)
Österreich	C	−2,7	<	(1,72)	2,9		(1,64)	−8,4	<	(1,91)	19,3		(2,03)
Deutschland	C	−9,4	<	(1,98)	−1,4	<	(1,81)	−10,9	<	(1,93)	18,6		(1,73)
Schweiz	C	1,1		(1,95)	8,4	>	(1,90)	−10,3	<	(2,97)	17,3		(2,56)
Dänemark	D	7,0	>	(1,78)	3,1		(1,92)	6,7	>	(2,05)	10,4	<	(2,07)
Finnland	D	12,5	>	(1,50)	−1,9	<	(1,37)	4,4	>	(1,83)	10,4	<	(1,50)
Schweden	D	14,3	>	(1,65)	0,3	<	(1,57)	4,5	>	(1,81)	15,4		(2,09)
Belgien	E	−4,3	<	(2,16)	6,3		(2,18)	−6,0		(1,61)	23,5	>	(1,57)
Luxemburg	E	−9,2	<	(1,46)	5,9		(1,45)	−9,8	<	(1,30)	13,9	<	(1,40)
Niederlande	E	3,8		(3,05)	7,0		(2,31)	0,3	>	(2,21)	12,4	<	(2,36)
Norwegen	E	16,3	>	(1,80)	0,1	<	(1,57)	14,0	>	(1,93)	11,8	<	(1,85)
Australien	F	13,8	>	(1,03)	3,1		(1,63)	10,8	>	(1,43)	21,0	>	(1,07)
Kanada	F	7,2	>	(1,00)	−1,0	<	(0,85)	6,3	>	(1,08)	17,3		(0,92)
Island	F	15,3	>	(1,42)	0,5		(1,55)	9,5	>	(1,87)	12,6	<	(1,71)
Neuseeland	F	14,6	>	(1,70)	2,6		(1,51)	3,9	>	(1,62)	17,9		(1,60)
Vereinigte Staaten	F	6,6	>	(1,39)	m		m	7,9	>	(1,27)	25,8	>	(1,40)
Tschechische Rep.	G	3,6		(1,72)	12,7	>	(1,98)	−5,1		(2,11)	16,7		(2,05)
Ungarn	G	−6,5	<	(2,28)	10,0	>	(1,63)	−0,3		(2,14)	20,3		(2,30)
Polen	G	−3,3	<	(1,73)	7,7	>	(1,51)	−2,9		(1,86)	13,5	<	(1,98)
Slowakische Rep.	G	−10,5	<	(1,51)	3,1		(1,41)	−16,0	<	(1,83)	13,6	<	(1,59)
Frankreich	H	6,8	>	(1,69)	1,2		(1,28)	−5,2		(1,93)	12,1	<	(1,83)
Griechenland	H	−11,4	<	(1,74)	5,8		(1,69)	−6,4		(2,07)	14,1		(2,95)
Irland	H	6,8	>	(1,53)	−5,2	<	(1,55)	−2,9		(1,81)	15,5		(1,60)
Italien	H	−5,6	<	(1,73)	−3,7	<	(1,92)	−16,3	<	(1,67)	12,5	<	(1,79)
Portugal	H	9,5	>	(1,73)	15,7	>	(1,72)	−5,5		(1,76)	23,7	>	(2,08)
Spanien	H	4,2	>	(1,41)	2,4		(1,34)	−1,1	>	(1,55)	16,9		(1,67)
OECD Insgesamt		**−1,8**		**(0,61)**	**2,9**		**(0,63)**	**−5,9**		**(0,55)**	**23,4**		**(0,68)**
OECD-Durchschnitt		**0,9**		**(0,35)**	**3,5**		**(0,36)**	**−4,2**		**(0,39)**	**15,9**		**(0,35)**

*Anmerkung: * bedeutet, dass der Effekt statistisch signifikant größer (>) bzw. statistisch signifikant geringer (<) als beim OECD-Durchschnitt ist.*
Quelle: OECD. PISA 2003. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068056433507

Wie wirkt sich ein Migrationshintergrund auf die Leistungen der Schüler aus?

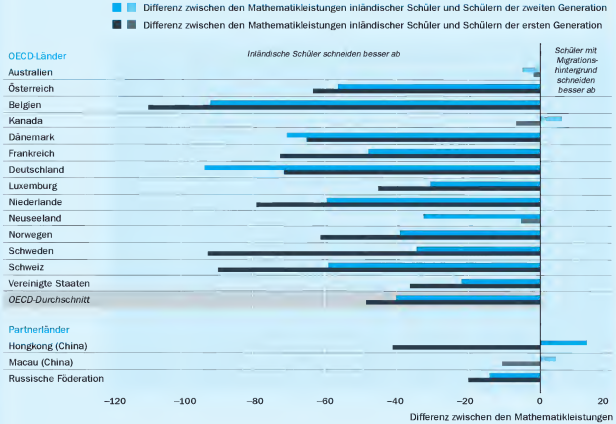
Anhand von Daten der von der OECD 2003 durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA vergleicht dieser Indikator die Mathematik- und Leseleistungen 15-jähriger Schüler mit Migrationshintergrund mit den Leistungen ihrer Inländischen Klassenkameraden. Außerdem wird die Lernmotivation dieser Schüler genauer untersucht.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung 6.1

Differenz zwischen den Mathematikleistungen nach Migrantenstatus (2003)

In den 14 OECD-Ländern mit großem Migrantenanteil in der Schülerpopulation liegen die Schüler der ersten Migrantengeneration auf der PISA-Leistungsskala Mathematik 48 Leistungspunkte hinter ihren inländischen Klassenkameraden, was im Durchschnitt mehr als einer Klassenstufe entspricht. Auch die Schüler der zweiten Migrantengeneration liegen mit 40 Punkten Unterschied signifikant zurück. Der Leistungsnachteil der Schüler mit Migrationshintergrund variiert stark von Land zu Land und reicht von unwesentlichen Unterschieden in Australien, Kanada, Neuseeland und Macau (China) bis zu mehr als 90 Punkten in Belgien und Deutschland – selbst für Schüler der zweiten Generation.



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind dunkler dargestellt.
Quelle: OECD. PISA 2003. Tabelle A6.1a. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Wie zu erwarten schneiden Schüler der zweiten Migrantengeneration (die im Erhebungsland geboren sind) in der Regel besser ab als Schüler der ersten Migrantengeneration (die nicht im Erhebungsland geboren sind), da sie sich nicht an ein neues Schulsystem, eine neue Kultur und Sprache gewöhnen mussten. Diese Vorteile variieren jedoch deutlich von Land zu Land. In Kanada, Luxemburg, Schweden und der Schweiz sowie dem Partnerland Hongkong (China) schneiden die Schüler der zweiten Generation signifikant besser ab als die Schüler der ersten Generation, wobei diese Leistungslücke in der Schweiz um 31 Punkte und in Schweden um 58 Punkte geringer ausfällt, dagegen schneiden die Schüler der zweiten Generation in Deutschland und Neuseeland schlechter ab als die Schüler der ersten Generation.**
- **Die Mathematikleistungen der leistungsstärksten Schüler mit Migrationshintergrund variieren weit weniger stark zwischen den Ländern als die Leistungen der leistungsschwächsten Schüler mit Migrationshintergrund.**
- **Obwohl Schüler mit eigener Migrationserfahrung insgesamt schlechter abschneiden als ihre inländischen Mitschüler und sie in der Regel aus weniger privilegierten Familien stammen, bekunden sie tendenziell in allen OECD-Ländern stärkeres Interesse an Mathematik und eine größere Motivation, Mathematik zu lernen.**

Politischer Hintergrund

In den meisten OECD-Ländern widmen politische Entscheidungsträger und die breite Öffentlichkeit den Aspekten der internationalen Migration mehr und mehr Aufmerksamkeit. Teilweise ist dies auf die wachsenden Zuwanderungsströme zurückzuführen, die viele OECD-Länder seit den Achtzigerjahren erlebten, sei es durch die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft und verstärkte Familienzusammenführungen infolge der Arbeitsmigration in den Sechziger- und Siebzigerjahren, durch die Auflösung des Ostblocks in Europa oder durch politische Instabilität. Es geht längst nicht mehr nur darum, die Zuwanderungsströme zu kanalisieren und zu steuern, sondern vielmehr darum, die Herausforderungen der Integration zu meistern – sowohl für die Immigranten selbst als auch für die Bevölkerung der aufnehmenden Länder. Angesichts der entscheidenden Rolle, die Bildung für den beruflichen Erfolg spielt, bereiten Schul- und Berufsausbildung den Weg für die Integration der Migranten in den Arbeitsmarkt. Sie können auch dazu beitragen, Sprachbarrieren zu überwinden, und sie erleichtern die Vermittlung von Normen und Werten, die die Grundlage des sozialen Zusammenhalts bilden.

PISA bewertet den schulischen Erfolg 15-jähriger Schüler mit Migrationshintergrund sowohl im Vergleich mit den inländischen Mitschülern als auch im Vergleich mit ähnlichen Schülerpopulationen in anderen Ländern und bietet damit entscheidende neue Aspekte. Die in diesem Indikator aufgezeigten Leistungsnachteile von Schülern mit Migrationshintergrund bergen immense Herausforderungen für die Bildungssysteme, die sich kaum von selbst lösen werden. Im Gegenteil: Angesichts der erwarteten Auswirkungen des demografischen Wandels, der anhaltenden Nachfrage nach Fachkräften und des Ausmaßes der Familienzusammenführung ist es sehr wahrscheinlich, dass Migration in den OECD-Ländern ein wichtiges Thema der nationalen Politik bleiben wird. Vor allem in Europa werden die Bildungssysteme effektiver mit der zunehmenden sozioökonomischen und kulturellen Vielfalt ihrer Schülerpopulationen umgehen und sicherstellen müssen, dass Kinder mit Migrationshintergrund schließlich mit soliden Grundkompetenzen und der Fähigkeit und Motivation zum lebenslangen Lernen auf den jeweiligen Arbeitsmarkt gelangen.

Ergebnisse und Erläuterungen

In den 14 OECD-Ländern, in denen Schüler mit Migrationshintergrund mehr als 3 Prozent der 15-jährigen Schüler ausmachen, liegen die Schüler der ersten Generation auf der PISA-Leistungsskala Mathematik 48 Ergebnispunkte hinter ihren inländischen Klassenkameraden zurück, was im Durchschnitt mehr als einer Klassenstufe entspricht (der durchschnittliche Leistungsanstieg während eines Schuljahres wird auf 41 Ergebnispunkte geschätzt) (s. Abb. A.6.1). Selbst nach Berücksichtigung sozioökonomischer Faktoren, wie Beruf und Bildungsstand der Eltern, bleibt ein Leistungsnachteil von 30 Punkten bestehen (s. *Where Immigrants Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* [OECD, 2006b]).

Kasten A6.1

Begriffe zur Beschreibung des Migrationshintergrunds der Schüler

Inländische Schüler: Schüler mit mindestens einem Elternteil, der im Erhebungsland geboren wurde. Schüler, die im Erhebungsland geboren wurden und bei denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde (Kinder aus binationalen Familien) zählen zu der Kategorie der inländischen Schüler, da frühere Untersuchungen belegen, dass diese Schüler ähnlich wie inländische Schüler abschneiden.

Schüler der ersten Generation: Schüler, die nicht im Erhebungsland geboren sind und deren Eltern ebenfalls aus dem Ausland stammen.

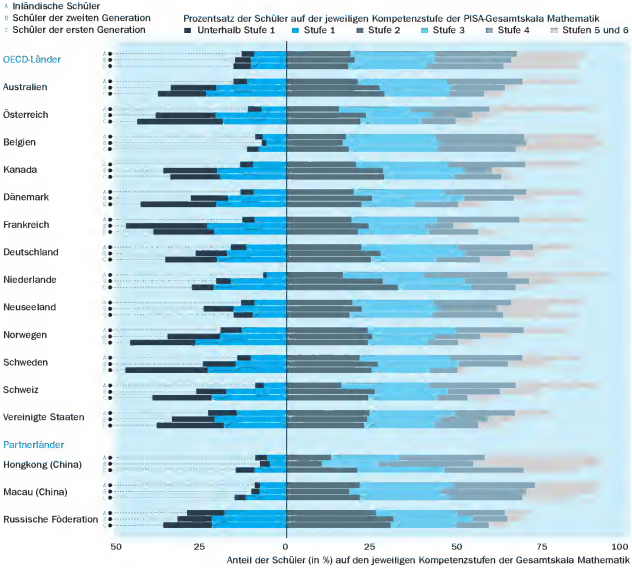
Schüler der zweiten Generation: Schüler, die im Erhebungsland geboren sind, deren Eltern aber aus dem Ausland stammen.

Dies legt die Vermutung nahe, dass die Schulen und die Gesellschaft Schwierigkeiten damit haben, das Potenzial der Migranten vollständig zur Entfaltung zu bringen. Gleichzeitig zeigt Abbildung A6.1 jedoch, dass der Leistungsnachteil der Schüler mit Migrationshintergrund von Land zu Land stark variiert und von unwesentlichen Unterschieden in Australien, Kanada, Neuseeland und Macau (China) bis zu mehr als 90 Punkten Unterschied in Belgien und Deutschland reicht – selbst für Schüler der zweiten Generation. Ergänzend belegt Tabelle A6.1 beachtliche Unterschiede im absoluten Leistungsniveau der Migranten, wobei die 15-jährigen Schüler der zweiten Generation in Kanada um 111 Ergebnispunkte über der gleichen Schülergruppe in Deutschland liegen, ein Unterschied, der nahezu drei Schuljahren entspricht. Einige dieser Unterschiede lassen sich durch sozioökonomische Kontextfaktoren erklären, aber selbst nach Berücksichtigung dieser Faktoren bleibt die Leistungslücke so groß, dass länderübergreifende Analysen eine interessante Quelle bei der Suche nach wirksamen Integrationsmaßnahmen für diese Schüler sind. Hierbei ist zu beachten, dass zwischen dem Umfang dieser Schülerpopulationen in den betrachteten Ländern und der Größe des Leistungsunterschiedes zwischen inländischen Schülern und denjenigen mit Migrationshintergrund kein positiver Zusammenhang besteht. Dieses Ergebnis widerlegt die Annahme, dass sich ein hohes Zuwanderungsniveau grundsätzlich negativ auf die Integration auswirkt (OECD, 2006b).

Ohne Längsschnittdaten ist es nicht möglich, unmittelbar zu beurteilen, in welchem Ausmaß der beobachtete Leistungsnachteil der Schüler mit Migrationshintergrund über nachfolgende Generationen hinweg abnimmt. Vergleicht man jedoch die Leistungen der Schüler, die in einem anderen Land geboren wurden, mit denen von Schülern, die selbst im Erhebungsland geboren wurden, deren Eltern jedoch aus einem anderen Land stammen, so ergeben sich wichtige Unterschiede (Tab. A6.1). In der OECD insgesamt schneiden die Schüler der zweiten Generation wie zu erwarten tendenziell besser ab als diejenigen der ersten Generation, da sie sich nicht an ein neues Schulsystem, eine neue Kultur und Sprache gewöhnen mussten. Diese Leistungsvorteile variieren jedoch deutlich von Land zu Land. In Kanada, Luxemburg, Schweden und der Schweiz sowie dem Partnerland Hongkong (China) schneiden die Schüler der zweiten Generation signifikant besser ab als die Schüler der ersten Generation, wobei die Lei-

Abbildung A6.2

Anteil der Schüler (in %) auf der jeweiligen Kompetenzstufe der Gesamtskala Mathematik nach Migrantenstatus (2003)



Quelle: OECD. PISA 2003. Tabellen A6.2a, A6.2b und A6.2c StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

stungslücke in der Schweiz um 31 Punkte und in Schweden um 58 Punkte geringer ausfällt. In anderen Ländern ist der Leistungsvorteil der Schüler der zweiten Generation gegenüber den Schülern der ersten Generation weit geringer und statistisch nicht signifikant. Deutschland und Neuseeland weisen sogar gegenläufige Entwicklungen auf, denn die Schüler der zweiten Generation, die in diesen Ländern geboren wurden, schneiden schlechter ab als die Schüler der ersten Generation. Bedingt durch die Art der PISA-Daten könnten diese Ergebnisse durch Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerpopulation der ersten bzw. zweiten Generation beeinflusst sein.

Beachtenswert in diesem Zusammenhang ist, dass die Mathematikleistungen der leistungsstärksten Schüler mit Migrationshintergrund zwischen den Ländern weit weniger stark variieren als die Ergebnisse der leistungsschwächsten Schüler mit Migrations-

hintergrund (s. Abb. A6.2). Stufe 2 der Mathematikkompetenz bei PISA repräsentiert das Basisniveau an Mathematikkompetenz, ab dem Schüler die Fähigkeiten und Kenntnisse zu zeigen beginnen, die sie befähigen, Mathematik aktiv einzusetzen: Sie können z. B. grundlegende Algorithmen, Formeln und Verfahren anwenden, verbale Interpretationen vornehmen und direkte Schlussfolgerungen vollziehen. Schüler, deren Leistungen unter Stufe 2 liegen, werden daher im Hinblick auf ihre Arbeitsmarkt- und Verdienstaussichten wie auch ihre Fähigkeiten zur vollen Teilhabe an der Gesellschaft voraussichtlich vor erheblichen Schwierigkeiten stehen. Abbildung A6.2 vergleicht, wie Schüler der ersten Generation und inländische Schüler gemäß den PISA-Kompetenzstufen in Mathematik abschneiden. Die Ergebnisse zeigen, dass nur ein geringer Prozentsatz der inländischen Schüler Stufe 2 nicht erreicht, während sich die Situation bei den Schülern mit Migrationshintergrund ganz anders darstellt. Bei mehr als 40 Prozent der Schüler der ersten Generation in Belgien, Frankreich, Norwegen und Schweden und mehr als 30 Prozent der Schüler der ersten Generation in Dänemark, Deutschland, Luxemburg, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Russische Föderation liegen die Leistungen in Mathematik unterhalb von Stufe 2. In mehr als der Hälfte der OECD-Länder, die in diesem Indikator verglichen werden, haben immerhin mehr als ein Viertel der Schüler der zweiten Generation nicht die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse, um Mathematik gemäß der PISA-Definition aktiv anzuwenden. In Deutschland genügen die Leistungen von 47 Prozent der Schüler der zweiten Generation nicht den Anforderungen von Stufe 2. In Belgien, Dänemark, Frankreich, Luxemburg, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten sowie der Russischen Föderation liegen immerhin noch mehr als 25 Prozent der Schüler der zweiten Generation unterhalb von Stufe 2.

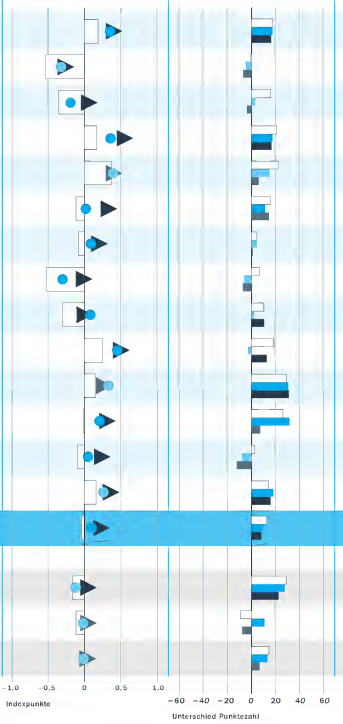
In Australien und Kanada sowie den Partnerländern Hongkong (China) und Macau (China) ergibt sich ein völlig anderes Bild. In diesen Ländern ist der Anteil der Schüler unterhalb Kompetenzstufe 2 in allen drei Gruppen vergleichsweise niedrig und liegt sowohl für Schüler der ersten und zweiten Generation als auch für inländische Schüler bei unter 16 Prozent. Diese vergleichsweise günstige Situation der Schüler mit Migrationshintergrund in Australien und Kanada könnte zum Teil das Ergebnis einer selektiven Einwanderungspolitik sein, die zu wohlhabenderen und gebildeteren Migrantenpopulationen führt. In Hongkong (China) und Macau (China) haben inländische Schüler und Schüler mit Migrationshintergrund oft einen ähnlichen ethnischen und sprachlichen Hintergrund, selbst wenn beachtliche sozioökonomische Unterschiede bestehen. Entscheidend ist jedoch, dass in diesen Ländern lediglich ein relativ geringer Anteil der Schüler nur die unteren Kompetenzstufen der mathematischen Grundbildung erreicht.

Im Bereich Lesekompetenz sind die Ergebnisse ähnlich wie bei der Mathematikkompetenz. In allen in der Studie erfassten Ländern, mit Ausnahme der Russischen Föderation, liegt der Anteil der inländischen Schüler, die Stufe 2 der Lesekompetenz nicht erreichen, bei unter 20 Prozent. Unter den Schülern mit Migrationshintergrund ist dieser Anteil jedoch beträchtlich größer (s. Tab. A6.2d, A6.2c und A6.2f im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068061288083). In zehn OECD-Ländern – Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Luxemburg, Norwegen, Österreich, Schweden, der Schweiz und den Vereinigten Staaten – sowie im Partnerland Russische Föderation erreichen mehr als 25 Prozent der Schüler der ersten Generation Kompetenzstufe 2

Abbildung A6.3

Instrumentelle Motivation der Schüler in Mathematik, nach Migrantenstatus (2003)

		Anteil der Schüler (in %), die folgenden Aussagen genau oder eher zustimmen:				Index der instrumentellen Motivation in Mathematik	Veränderungen der Mathematikleistungen pro Einheit des Index der instrumentellen Motivation in Mathematik	Prozentsatz der erklärten Varianz der Schülerleistungen
		Es macht mich sich in Mathematik anzustrengen, weil es mir später im Leben nützlich sein wird	Mathematik ist ein wichtiges Fach, weil es gute Berufs- und Karrierechancen eröffnet	Mathematik ist ein wichtiges Fach, weil ich es für mein weiteres Studium brauche	In Mathematik interessiert mich vieles, was ich bei der Arbeit lernen kann	Inländische Schüler; Schüler der zweiten Generation; Schüler der ersten Generation. Statistisch signifikante Unterschiede zu den inländischen Schülern sind dunkler dargestellt.	Inländische Schüler; Schüler der zweiten Generation; Schüler der ersten Generation. Statistisch signifikante Unterschiede zu den inländischen Schülern sind dunkler dargestellt.	
OECD-Länder								
Australien	A	82	86	72	79			3,3
	B	85	88	78	81			3,1
	C	85	89	79	80			2,5
Österreich	A	64	50	34	54			0,0
	B	64	58	44	63			0,5
	C	70	55	47	63			0,8
Belgien	A	65	64	55	56			2,4
	B	71	71	60	63			0,2
	C	73	72	66	68			0,2
Kanada	A	78	86	71	78			6,1
	B	83	89	76	82			4,7
	C	87	90	83	84			3,4
Dänemark	A	91	88	75	83			5,0
	B	84	88	72	77			2,7
	C	90	92	75	81			0,5
Frankreich	A	73	73	64	61			3,2
	B	73	77	67	65			1,9
	C	78	78	74	77			2,1
Deutschland	A	73	79	46	71			0,2
	B	72	78	57	75			0,3
	C	75	82	60	77			0,0
Luxemburg	A	48	56	47	49			0,8
	B	55	66	51	57			0,5
	C	67	74	65	69			0,6
Niederlande	A	69	70	62	58			1,0
	B	81	80	76	81			0,1
	C	73	71	70	69			1,8
Neuseeland	A	84	88	75	81			3,1
	B	87	92	84	86			0,1
	C	89	91	84	85			1,3
Norwegen	A	82	82	75	73			10,5
	B	84	82	81	78			12,1
	C	84	82	77	73			12,1
Schweden	A	69	86	66	73			7,3
	B	78	89	76	76			8,8
	C	81	91	80	77			0,5
Schweiz	A	75	73	50	64			0,1
	B	81	80	56	72			0,6
	C	79	83	63	74			1,7
Vereinigte Staaten	A	81	82	72	82			2,2
	B	84	84	77	88			3,4
	C	83	85	79	85			2,2
OECD-Durchschnitt	**A**	**74**	**78**	**62**	**69**			**1,9**
	B	**76**	**80**	**67**	**73**			**1,1**
	C	**78**	**81**	**71**	**76**			**0,7**
Partnerländer								
Hongkong (China)	A	72	80	69	60			6,2
	B	72	81	70	61			6,6
	C	84	88	75	73			3,4
Macau (China)	A	76	84	65	61			0,8
	B	79	86	71	65			1,2
	C	81	86	76	69			0,5
Russ. Föderation	A	77	70	68	72			2,1
	B	76	70	68	71			2,2
	C	77	70	70	73			0,6



A: Einheimische Schüler
B: Schüler der zweiten Generation
C: Schüler der ersten Generation

Quelle: OECD, PISA-Datenbank 2003. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068061288083*

nicht. Länder, in denen ein großer Teil der Schüler mit Migrationshintergrund Stufe 2 der Lesekompetenz nicht erreicht, könnten, wie im Fach Mathematik auch, die Einführung spezieller Fördermaßnahmen für diese Schülergruppen in Betracht ziehen.

Die Ergebnisse von PISA legen nahe, dass Schüler am ehesten eine hohe Lernqualität erreichen und verschiedene Lernstrategien anwenden, wenn sie stark motiviert sind, keine Angst vor dem Lernen haben und an ihre eigenen Fähigkeiten glauben. Ebenso könnten gute Leistungen zu größerer Motivation und besseren Einstellungen zur Schule und geringerer Angst führen. Wie gut gelingt es Schulen und Familien, die positive Einstellung zum Lernen der Schüler mit Migrationshintergrund zu fördern und zu stärken und dadurch dazu beizutragen, dass die Schüler beim Verlassen der Schule zu lebenslangem Lernen fähig und motiviert sind? Abbildung A6.3 zeigt, dass diese Schüler keine mangelnde instrumentelle Motivation für Mathematik bekunden (s. auch Kasten A5.1 in Indikator A5). Obwohl Schüler mit eigener Migrationserfahrung insgesamt schlechter abschneiden als ihre inländischen Mitschüler und in der Regel aus weniger privilegierten Familien stammen, bekunden sie in der Regel in allen OECD-Ländern eine stärkere instrumentelle Motivation in Mathematik als ihre inländischen Mitschüler und die Schüler der zweiten Generation. Und tatsächlich geben in keinem der untersuchten Länder die Schüler mit Migrationshintergrund ein geringeres Interesse als ihre inländischen Mitschüler an. Ein Großteil dieser Differenz bleibt auch bestehen, wenn sozioökonomische Aspekte und die Leistung der Schüler in Mathematik berücksichtigt werden. Angesichts der Tatsache, dass sich die Länder hinsichtlich ihrer Migrationsgeschichte, der Migrantenpopulationen, der Immigrations- und Integrationspolitik sowie bei den Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund bei PISA signifikant unterscheiden, ist die Übereinstimmung dieser Ergebnisse in allen Ländern auffällig.

Dies eröffnet Schulen und Bildungspolitikern die Möglichkeit, die starke instrumentelle Motivation der Schüler mit Migrationshintergrund zu nutzen, um zusätzliche Angebote zu entwickeln, die die Leistungslücken verringern. Schulen und Lehrer müssen möglicherweise zusätzliche Aufmerksamkeit darauf verwenden, die Unterschiede bei diesen wichtigen, nicht direkt leistungsbezogenen Ergebnissen zu verringern. Das könnte sich nicht nur auf die Fähigkeiten dieser Schüler zu lebenslangem Lernen auswirken, sondern auch dazu beitragen, ihr Leistungsniveau anzuheben.

In den meisten europäischen Ländern stammen Schüler mit Migrationshintergrund aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, und ihre Eltern sind oft weniger gebildet als die Eltern ihrer inländischen Mitschüler. Dies gilt auch für die Vereinigten Staaten und Hongkong (China). In Australien, Kanada und Neuseeland sowie den Partnerländern Russische Föderation und Macau (China) hingegen haben diese Schüler einen ähnlichen sozioökonomischen Hintergrund wie ihre inländischen Mitschüler. Auf Länderebene besteht ein Zusammenhang zwischen den relativen Mathematikleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund und ihrem relativen bildungsbezogenen und sozioökonomischen Hintergrund. Jedoch bleiben in vielen Ländern, selbst wenn man diese Hintergrundmerkmale berücksichtigt, Leistungsunterschiede zwischen diesen Schülern und ihren inländischen Mitschülern bestehen. So gibt es beispielsweise in Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Luxemburg, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und der Schweiz dann immer

noch signifikante Leistungsunterschiede zwischen inländischen Schülern und Schülern der zweiten Generation. Das legt die Vermutung nahe, dass die relativen Leistungsniveaus der Schüler mit Migrationshintergrund nicht allein auf die Zusammensetzung der Migrationspopulationen hinsichtlich Bildung und sozioökonomischen Hintergrunds zurückzuführen sind. Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, schneiden in einigen Ländern schlechter in Mathematik ab. Selbst nach Berücksichtigung des Bildungs- und Berufsstandes der Eltern bleibt die Leistungslücke aufgrund der zu Hause gesprochenen Sprache in Belgien, Deutschland, Kanada und den Vereinigten Staaten sowie in den Partnerländern Hongkong (China), Macau (China) und der Russischen Föderation signifikant. Länder, in denen ein enger Zusammenhang zwischen der im Elternhaus gesprochenen Sprache und den Mathematikleistungen zu beobachten ist, sollten unter Umständen über eine Verstärkung der Sprachförderung in den Schulen nachdenken (OECD, 2006b).

Definitionen und angewandte Methodik

PISA wurde zuletzt 2006 durchgeführt; da diese Daten jedoch noch nicht zur Verfügung stehen, beruht dieser Indikator auf den Daten von PISA 2003.

Die Zielpopulation dieses Indikators waren alle 15-jährigen Schülerinnen und Schüler (in den teilnehmenden Ländern), die Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs besuchten, ungeachtet der Klassenstufe und Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagsschule handelte. 15-Jährige wurden definiert als Schüler, die zu Beginn der Testperiode zwischen 15 Jahre und 3 Monate und 16 Jahre und 2 Monate alt waren. Oft wird der Begriff „Schüler" benutzt, um diese Zielpopulation zu beschreiben. Informationen zum Migrationshintergrund der Schüler sind den Antworten der Schüler aus dem PISA-Schülerfragebogen entnommen.

Definitionen zu „inländische Schüler, Schüler der ersten Generation" und „Schüler der zweiten Generation" siehe Kasten A6.1.

Dieser Indikator umfasst die 14 OECD-Länder mit einem signifikanten Migrantenanteil in der Schülerpopulation (mindestens 3 Prozent der teilnehmenden Schüler): Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Kanada, Luxemburg, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Schweden, die Schweiz und die Vereinigten Staaten. Drei Partnerländer sind ebenfalls in die Analyse einbezogen worden: Hongkong (China), Macau (China) und die Russische Föderation.

Bei dem OECD-Durchschnitt in diesem Indikator gelten die 14 OECD-Länder als eine Einheit, zu der jedes einzelne Land in gleicher Gewichtung beiträgt. Der OECD-Durchschnitt entspricht dem arithmetischen Mittel der entsprechenden Länderstatistiken.

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen zu PISA 2003, siehe *Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse aus PISA 2003* (OECD, 2004a) und *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005). Weitere Informationen zu den Erwartungen und Einstellungen der Schüler mit Migrationshintergrund siehe *Where Immigrants Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (OECD, 2006b). Daten zu PISA finden sich auch auf der PISA-Website unter *www.pisa.oecd.org*.

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter *http://dx.doi.org/10.1787/068061288083*:

- Table A6.2d: Percentage of native students at each level of proficiency on the reading scale
  (Anteil der inländischen Schüler [in %] auf jeder Kompetenzstufe der Gesamtskala Lesekompetenz)

- Table A6.2e: Percentage of second-generation students at each level of proficiency on the reading scale
  (Anteil der Schüler der zweiten Generation [in %] auf jeder Kompetenzstufe der Gesamtskala Lesekompetenz)

- Table A6.2f: Percentage of first-generation students at each level of proficiency on the reading scale
  (Anteil der Schüler der ersten Generation [in %] auf jeder Kompetenzstufe der Gesamtskala Lesekompetenz)

Tabelle A6.1a

Differenz der Mathematikleistungen nach Migrantenstatus (2003)

	Leistung auf der Mathematikskala						Differenz der Mathematikleistungen					
	Inländische Schüler		Schüler der zweiten Generation		Schüler der ersten Generation		Schüler der zweiten Generation minus inländische Schüler		Schüler der ersten Generation minus inländische Schüler		Schüler der ersten Generation minus Schüler der zweiten Generation	
	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.	Differenz	S. F.	Differenz	S. F.
OECD-Länder												
Australien	527	(2,1)	522	(4,7)	525	(4,9)	−5	(4,7)	−2	(4,9)	3	(4,8)
Österreich	515	(3,3)	459	(8,8)	452	(6,0)	**−56**	(9,3)	**−63**	(6,0)	−7	(9,5)
Belgien	546	(2,5)	454	(7,5)	437	(10,8)	**−92**	(7,6)	**−109**	(10,9)	−17	(12,4)
Kanada	537	(1,6)	543	(4,3)	530	(4,7)	6	(4,4)	−7	(4,8)	**−13**	(5,1)
Dänemark	520	(2,5)	449	(11,2)	455	(10,1)	**−70**	(11,1)	**−65**	(9,8)	6	(13,5)
Frankreich	520	(2,4)	472	(6,1)	448	(15,0)	**−48**	(6,6)	**−72**	(15,0)	−25	(15,5)
Deutschland	525	(3,5)	432	(9,1)	454	(7,5)	**−93**	(9,6)	**−71**	(7,9)	**22**	(11,2)
Luxemburg	507	(1,3)	476	(3,3)	462	(3,7)	**−31**	(3,7)	**−45**	(4,1)	**−14**	(5,6)
Niederlande	551	(3,0)	492	(10,3)	472	(8,4)	**−59**	(11,1)	**−79**	(8,8)	−19	(10,8)
Neuseeland	528	(2,6)	496	(8,4)	523	(4,9)	**−33**	(9,1)	−5	(5,6)	**27**	(8,0)
Norwegen	499	(2,3)	460	(11,7)	438	(9,3)	**−39**	(11,3)	**−61**	(9,4)	−22	(13,8)
Schweden	517	(2,2)	483	(9,8)	425	(9,6)	**−34**	(9,1)	**−92**	(9,7)	**−58**	(10,9)
Schweiz	543	(3,3)	484	(5,0)	453	(6,1)	**−59**	(4,9)	**−90**	(6,0)	**−31**	(6,4)
Vereinigte Staaten	490	(2,8)	468	(7,6)	453	(7,5)	**−22**	(7,2)	**−36**	(7,5)	−14	(7,4)
OECD-Durchschnitt	**523**	**(0,7)**	**483**	**(2,1)**	**475**	**(1,9)**	**−40**	**(2,0)**	**−48**	**(2,1)**	**−8**	**(2,4)**
Partnerländer												
Hongkong (China)	557	(4,5)	570	(4,6)	516	(5,3)	**13**	(4,3)	**−41**	(4,5)	**−54**	(5,2)
Macau (China)	528	(5,9)	532	(4,1)	517	(9,2)	4	(7,9)	−11	(10,4)	−15	(10,4)
Russ. Föderation	472	(4,4)	457	(7,2)	452	(5,9)	**−14**	(7,2)	**−20**	(5,4)	−6	(8,3)

Anmerkung: Statistisch signifikante Differenzen sind fett gedruckt.
Quelle: OECD. PISA 2003. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

Tabelle A6.2a

Anteil der inländischen Schüler (in %) auf jeder Kompetenzstufe der Gesamtskala Mathematik (2003)

	Einheimische Schüler – Kompetenzstufen											
	Unterhalb Stufe 1 (unter 358 Punkte)		Stufe 1 (358 bis 420 Punkte)		Stufe 2 (421 bis 482 Punkte)		Stufe 3 (483 bis 544 Punkte)		Stufe 4 (545 bis 606 Punkte)		Stufen 5 und 6 (über 607 Punkte)	
	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.
OECD-Länder												
Australien	3,7	(0,4)	9,5	(0,5)	18,5	(0,7)	24,4	(0,7)	23,9	(0,6)	20,0	(0,7)
Österreich	4,0	(0,7)	11,6	(0,9)	20,6	(1,0)	25,9	(1,3)	21,9	(0,9)	16,0	(1,1)
Belgien	4,0	(0,4)	7,4	(0,5)	15,2	(0,7)	20,8	(0,8)	22,9	(0,7)	29,7	(1,0)
Kanada	2,1	(0,3)	7,1	(0,4)	17,3	(0,6)	26,0	(0,8)	25,8	(0,6)	21,7	(0,7)
Dänemark	3,8	(0,5)	9,8	(0,7)	20,0	(0,9)	26,6	(0,9)	22,8	(0,9)	17,0	(1,0)
Frankreich	3,8	(0,6)	9,7	(0,9)	19,5	(1,0)	26,5	(1,1)	23,7	(1,2)	16,8	(1,0)
Deutschland	3,6	(0,6)	9,4	(0,8)	18,9	(1,3)	24,8	(1,0)	23,9	(1,1)	19,4	(1,1)
Luxemburg	4,5	(0,5)	11,8	(1,0)	21,6	(1,4)	28,2	(1,0)	21,7	(1,1)	12,2	(0,8)
Niederlande	0,9	(0,3)	6,0	(0,7)	16,3	(1,2)	23,4	(1,2)	24,3	(1,4)	29,0	(1,5)
Neuseeland	4,0	(0,5)	9,4	(0,7)	19,0	(0,7)	23,4	(0,9)	22,7	(0,9)	21,5	(0,9)
Norwegen	6,1	(0,5)	13,2	(0,8)	23,5	(1,1)	25,7	(1,1)	19,6	(1,1)	11,8	(0,7)
Schweden	3,8	(0,4)	10,5	(0,6)	21,2	(0,9)	26,2	(0,9)	21,1	(0,9)	17,2	(0,8)
Schweiz	2,6	(0,4)	6,7	(0,6)	15,8	(0,8)	25,3	(1,1)	25,3	(0,8)	24,2	(1,6)
Vereinigte Staaten	8,4	(0,7)	14,5	(0,9)	24,0	(0,8)	24,8	(0,9)	17,5	(0,8)	10,9	(0,8)
Partnerländer												
Hongkong (China)	3,5	(0,8)	5,8	(0,8)	12,8	(1,0)	19,6	(1,4)	25,0	(1,4)	33,2	(1,8)
Macau (China)	1,5	(0,9)	7,8	(3,2)	21,1	(4,1)	27,3	(3,6)	23,8	(3,6)	18,5	(2,6)
Russ. Föderation	10,9	(1,1)	18,2	(1,2)	25,9	(1,1)	23,6	(1,0)	13,9	(1,0)	7,5	(0,8)

Quelle: OECD. PISA 2003. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

A 6

Tabelle A6.2b

Anteil der Schüler der zweiten Generation (in %) auf jeder Kompetenzstufe der Gesamtskala Mathematik (2003)

	Schüler der zweiten Generation – Kompetenzstufen											
	Unterhalb Stufe 1 (unter 358 Punkte)		Stufe 1 (358 bis 420 Punkte)		Stufe 2 (421 bis 482 Punkte)		Stufe 3 (483 bis 544 Punkte)		Stufe 4 (545 bis 606 Punkte)		Stufen 5 und 6 (über 607 Punkte)	
	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.
OECD-Länder												
Australien	4,7	(1,0)	10,4	(1,0)	19,7	(1,6)	23,1	(2,0)	22,4	(2,3)	19,7	(2,0)
Österreich	13,2	(3,4)	20,6	(3,6)	27,0	(3,9)	20,6	(3,5)	15,7	(3,6)	2,9	(1,5)
Belgien	17,4	(2,5)	20,7	(2,0)	23,1	(2,4)	19,0	(3,1)	11,9	(2,4)	7,8	(2,0)
Kanada	1,4	(0,6)	5,9	(1,0)	16,3	(1,7)	28,0	(2,3)	25,5	(2,3)	22,9	(9,0)
Dänemark	15,7	(3,9)	20,4	(4,6)	28,0	(6,9)	23,5	(6,7)	8,2	(3,6)	4,2	(2,6)
Frankreich	10,9	(2,3)	17,1	(2,3)	24,8	(3,5)	26,7	(2,8)	14,5	(2,6)	5,9	(2,3)
Deutschland	23,5	(4,2)	23,3	(3,3)	23,8	(3,4)	16,3	(2,7)	8,4	(2,3)	4,8	(1,4)
Luxemburg	9,3	(1,3)	17,4	(2,1)	27,3	(2,3)	24,5	(2,0)	13,1	(1,7)	8,5	(1,1)
Niederlande	4,2	(1,5)	16,4	(4,2)	27,9	(4,3)	23,9	(4,2)	18,6	(3,2)	9,0	(2,6)
Neuseeland	8,7	(3,3)	15,6	(3,1)	21,8	(3,4)	22,2	(3,1)	17,4	(2,7)	14,4	(2,7)
Norwegen	15,2	(4,9)	19,5	(4,8)	25,0	(7,9)	17,7	(5,8)	13,6	(4,2)	9,0	(3,6)
Schweden	9,6	(2,4)	14,8	(3,4)	26,5	(3,2)	23,5	(4,9)	14,4	(3,7)	11,2	(3,3)
Schweiz	8,8	(1,6)	17,6	(2,3)	25,6	(2,7)	21,3	(2,4)	15,3	(1,7)	11,4	(2,3)
Vereinigte Staaten	12,5	(2,5)	21,0	(3,0)	23,3	(2,3)	21,0	(2,4)	14,2	(2,2)	8,0	(2,0)
Partnerländer												
Hongkong (China)	2,9	(0,8)	4,9	(0,9)	10,2	(1,4)	16,3	(1,5)	27,8	(1,9)	37,9	(2,2)
Macau (China)	2,4	(0,7)	7,9	(1,2)	18,2	(1,8)	26,9	(2,4)	24,6	(2,2)	20,0	(2,1)
Russ. Föderation	10,0	(2,4)	21,9	(3,1)	31,0	(4,1)	22,8	(3,7)	10,3	(2,5)	4,0	(2,0)

Quelle: OECD. PISA 2003. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068061288083*

Tabelle A6.2c

Anteil der Schüler der ersten Generation (in %) auf jeder Kompetenzstufe der Gesamtskala Mathematik (2003)

	Schüler der ersten Generation – Kompetenzstufen											
	Unterhalb Stufe 1 (unter 358 Punkte)		Stufe 1 (358 bis 420 Punkte)		Stufe 2 (421 bis 482 Punkte)		Stufe 3 (483 bis 544 Punkte)		Stufe 4 (545 bis 606 Punkte)		Stufen 5 und 6 (über 606 Punkte)	
	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.
OECD-Länder												
Australien	5,1	(1,0)	10,5	(1,5)	17,9	(1,5)	22,7	(1,9)	22,4	(2,0)	21,5	(2,0)
Österreich	14,1	(2,4)	23,6	(3,9)	28,4	(3,2)	18,7	(2,2)	10,2	(1,8)	5,1	(1,4)
Belgien	25,0	(4,6)	18,6	(2,7)	21,2	(3,0)	17,9	(2,7)	10,0	(2,1)	7,3	(1,6)
Kanada	3,3	(0,7)	8,3	(1,4)	18,0	(2,4)	25,7	(2,2)	22,8	(2,0)	22,0	(2,1)
Dänemark	14,4	(4,3)	19,4	(4,7)	28,2	(4,5)	20,5	(4,4)	13,6	(3,8)	3,8	(2,3)
Frankreich	22,0	(5,3)	20,6	(4,1)	21,7	(4,2)	15,3	(3,7)	12,8	(3,9)	7,5	(2,7)
Deutschland	17,5	(2,8)	21,3	(3,4)	20,7	(2,9)	20,5	(2,4)	14,4	(2,7)	5,6	(2,0)
Luxemburg	15,0	(1,7)	20,4	(2,1)	24,4	(2,0)	18,9	(1,7)	12,9	(1,6)	8,5	(1,4)
Niederlande	6,3	(2,1)	21,4	(4,8)	32,2	(5,6)	21,3	(5,0)	12,9	(4,2)	5,8	(2,3)
Neuseeland	5,5	(1,3)	10,0	(1,9)	18,2	(3,1)	24,1	(2,8)	20,7	(2,1)	21,6	(1,9)
Norwegen	‡ 8,9	(4,3)	26,8	(5,1)	23,5	(4,2)	17,3	(4,5)	8,9	(4,3)	4,6	(2,2)
Schweden	24,0	(4,2)	23,1	(3,9)	24,7	(4,2)	16,5	(2,7)	8,4	(2,4)	3,3	(1,5)
Schweiz	17,2	(2,1)	21,9	(2,4)	23,7	(2,7)	20,0	(2,0)	8,8	(1,3)	8,4	(1,7)
Vereinigte Staaten	19,5	(3,4)	18,3	(2,4)	22,4	(4,0)	20,6	(3,3)	12,7	(2,5)	6,5	(1,6)
Partnerländer												
Hongkong (China)	5,2	(1,3)	9,6	(1,3)	20,5	(2,3)	25,4	(2,5)	23,0	(2,2)	16,3	(1,6)
Macau (China)	3,2	(1,8)	12,1	(4,0)	21,2	(4,0)	25,5	(4,2)	21,9	(3,8)	16,1	(3,7)
Russ. Föderation	14,1	(2,5)	21,9	(3,2)	30,1	(3,0)	19,3	(2,1)	9,5	(1,8)	5,2	(1,5)

Quelle: OECD. PISA 2003. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068061288083*

Tabelle A6.3

Index der instrumentellen Motivation in Mathematik und Schülerleistungen auf der Gesamtskala Mathematik (2003)

Ergebnisse basieren auf den Angaben der Schüler

	Index der instrumentellen Motivation in Mathematik						Veränderungen der Mathematikleistungen pro Einheit des Index der instrumentellen Motivation in Mathematik								
	Inländische Schüler		Schüler der zweiten Generation		Schüler der ersten Generation		Inländische Schüler		Erklärte Varianz der Schülerleistungen (r^2 x 100)	Schüler der zweiten Generation		Erklärte Varianz der Schülerleistungen (r^2 x 100)	Schüler der ersten Generation		Erklärte Varianz der Schülerleistungen (r^2 x 100)
	Mittlerer Index	S. F.	Mittlerer Index	S. F.	Mittlerer Index	S. F.	Effekt	S. F.	%	Effekt	S. F.	%	Effekt	S. F.	%
OECD-Länder															
Australien	0,19	(0,02)	**0,35**	(0,04)	**0,37**	(0,03)	**17,4**	(1,2)	3,3	**17,4**	(3,3)	3,1	**16,3**	(2,8)	2,5
Österreich	−0,53	(0,03)	−0,32	(0,10)	**−0,29**	(0,07)	−0,6	(1,7)	0,0	−4,9	(7,1)	0,5	−7,1	(4,5)	0,8
Belgien	−0,35	(0,02)	**−0,19**	(0,07)	**0,03**	(0,06)	**15,8**	(1,6)	2,4	3,2	(6,3)	0,2	−4,0	(5,6)	0,2
Kanada	0,17	(0,01)	**0,36**	(0,05)	**0,52**	(0,04)	**20,8**	(1,1)	6,1	**17,6**	(3,2)	4,7	**16,6**	(3,4)	3,4
Dänemark	0,37	(0,02)	0,39	(0,09)	0,37	(0,10)	**22,2**	(1,7)	5,0	15,1	(10,5)	2,7	5,9	(9,2)	0,5
Frankreich	−0,11	(0,02)	**0,02**	(0,05)	**0,30**	(0,10)	**15,5**	(1,6)	3,2	**11,4**	(3,8)	1,9	14,4	(10,9)	2,1
Deutschland	−0,08	(0,02)	**0,09**	(0,06)	**0,17**	(0,06)	**4,4**	(2,2)	0,2	4,6	(5,8)	0,3	0,7	(6,3)	0,0
Luxemburg	−0,52	(0,02)	**−0,30**	(0,05)	**−0,04**	(0,05)	**6,6**	(1,9)	0,8	−5,9	(3,5)	0,5	−7,2	(3,8)	0,6
Niederlande	−0,30	(0,02)	**0,08**	(0,07)	**−0,03**	(0,09)	**10,3**	(1,9)	1,0	2,2	(8,5)	0,1	10,7	(7,6)	1,8
Neuseeland	0,25	(0,02)	**0,45**	(0,06)	**0,47**	(0,04)	**18,3**	(2,1)	3,1	−2,8	(6,9)	0,1	**12,5**	(5,1)	1,3
Norwegen	0,15	(0,02)	0,33	(0,12)	0,24	(0,09)	**28,8**	(1,5)	10,5	**30,5**	(10,2)	12,1	**30,9**	(7,9)	12,1
Schweden	−0,01	(0,02)	**0,21**	(0,07)	**0,28**	(0,04)	**26,1**	(1,8)	7,3	**31,5**	(8,8)	8,8	7,2	(7,6)	0,5
Schweiz	−0,09	(0,02)	**0,05**	(0,04)	**0,21**	(0,05)	2,8	(1,8)	0,1	−7,6	(4,0)	0,6	**−12,5**	(4,2)	1,7
Vereinigte Staaten	0,16	(0,02)	0,26	(0,05)	**0,33**	(0,06)	**13,8**	(1,7)	2,2	**18,2**	(5,0)	3,4	**15,7**	(6,4)	2,2
OECD-Durchschnitt	**−0,04**	**(0,01)**	**0,10**	**(0,02)**	**0,20**	**(0,02)**	**12,4**	**(0,5)**	**1,9**	**9,6**	**(1,2)**	**1,1**	**8,2**	**(1,6)**	**0,7**
Partnerländer															
Hongkong (China)	−0,16	(0,02)	−0,12	(0,03)	**0,02**	(0,03)	**28,7**	(2,3)	6,2	**27,6**	(4,0)	6,6	**22,5**	(5,2)	3,4
Macau (China)	−0,11	(0,05)	−0,02	(0,04)	0,02	(0,06)	−9,1	(7,5)	0,8	**10,7**	(4,6)	1,2	−8,0	(10,8)	0,5
Russ. Föderation	0,00	(0,02)	−0,01	(0,05)	0,01	(0,06)	**14,4**	(1,6)	2,1	**13,4**	(5,2)	2,2	6,8	(4,7)	0,6

	Regressionsschätzwert des Index der instrumentellen Motivation in Mathematik							
	unter Berücksichtigung des ESCS				unter Berücksichtigung der Leistungen in Mathematik			
	Schüler der zweiten Generation		Schüler der ersten Generation		Schüler der zweiten Generation		Schüler der ersten Generation	
	Koeffizient	S. F.	Koeffizient	S. F.	Koeffizient	S. F.	Koeffizient	S. F.
OECD-Länder								
Australien	**0,18**	(0,04)	**0,19**	(0,03)	**0,17**	(0,04)	**0,19**	(0,03)
Österreich	0,14	(0,10)	**0,16**	(0,07)	0,20	(0,10)	**0,22**	(0,08)
Belgien	**0,24**	(0,07)	**0,43**	(0,07)	**0,29**	(0,08)	**0,51**	(0,07)
Kanada	**0,19**	(0,05)	**0,33**	(0,04)	**0,17**	(0,05)	**0,36**	(0,04)
Dänemark	0,12	(0,09)	0,06	(0,10)	0,18	(0,10)	0,14	(0,10)
Frankreich	**0,19**	(0,06)	**0,48**	(0,11)	**0,23**	(0,06)	**0,55**	(0,12)
Deutschland	**0,16**	(0,06)	**0,24**	(0,07)	**0,22**	(0,07)	**0,29**	(0,07)
Luxemburg	**0,21**	(0,06)	**0,48**	(0,06)	**0,24**	(0,05)	**0,51**	(0,05)
Niederlande	**0,42**	(0,07)	**0,30**	(0,09)	**0,44**	(0,07)	**0,36**	(0,09)
Neuseeland	**0,24**	(0,07)	**0,20**	(0,04)	**0,25**	(0,07)	**0,22**	(0,04)
Norwegen	**0,27**	(0,12)	**0,25**	(0,07)	**0,32**	(0,11)	**0,32**	(0,08)
Schweden	**0,30**	(0,08)	**0,39**	(0,05)	**0,31**	(0,07)	**0,53**	(0,05)
Schweiz	**0,10**	(0,05)	**0,25**	(0,05)	**0,15**	(0,05)	**0,31**	(0,05)
Vereinigte Staaten	**0,14**	(0,05)	**0,21**	(0,06)	**0,14**	(0,05)	**0,23**	(0,06)
OECD-Durchschnitt	**0,19**	**(0,02)**	**0,28**	**(0,04)**	**0,20**	**(0,02)**	**0,31**	**(0,02)**
Partnerländer								
Hongkong (China)	**0,07**	(0,03)	**0,22**	(0,03)	0,00	(0,03)	**0,26**	(0,03)
Macau (China)	0,09	(0,07)	0,10	(0,08)	0,09	(0,06)	0,13	(0,08)
Russ. Föderation	−0,01	(0,06)	0,02	(0,06)	0,01	(0,06)	0,05	(0,06)

Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind fett gedruckt.

Quelle: OECD. PISA 2003. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

Copyrighted material

Beeinflusst der sozioökonomische Status der Eltern die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium?

Dieser Indikator untersucht den sozioökonomischen Status von Hochschulstudierenden, ein wichtiger Maßstab für den Zugang zu höherer Bildung für alle. International vergleichbare Daten zum sozioökonomischen Status von Hochschulstudierenden sind nicht ausreichend verfügbar, daher ist dieser Indikator ein erster Versuch, das Analysepotenzial darzustellen, das bessere Daten zu diesem Thema eröffnen würde. Es werden Daten aus zehn OECD-Ländern herangezogen und der Berufsstand (Arbeiter oder Angestellter) der Väter von Studierenden sowie der Bildungsstand der Väter untersucht. Außerdem werden Daten der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000 der OECD berücksichtigt.

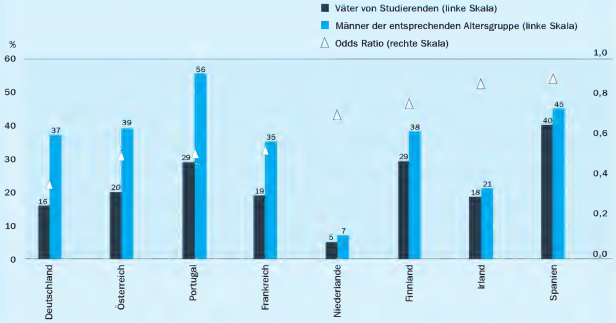
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A7.1

Beruflicher Status der Väter von Studierenden

Die Abbildung zeigt den Anteil der Väter von Studierenden, die aus einer Arbeiterfamilie kommen, im Vergleich zum Anteil der Männer der entsprechenden Altersgruppe (40- bis 60-Jährige), die aus einer Arbeiterfamilie stammen

Es gibt große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in Bezug darauf, wie gut es ihnen gelingt, Schüler aus Arbeiterfamilien an die Hochschulen zu bringen. Irland und Spanien zeichnen sich dadurch aus, dass sie die höchste Chancengleichheit in Bezug auf den Hochschulzugang bieten, dagegen ist in Deutschland, Frankreich, Portugal und Österreich die Wahrscheinlichkeit für Schüler aus Arbeiterfamilien, ein Hochschulstudium zu beginnen, nur halb so groß, wie es ihr Anteil an der entsprechenden Population erwarten ließe.



Quelle: EUROSTUDENT 2005. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068114616808

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Betrachtet man den sozioökonomischen Status von Studierenden anhand des Bildungsstands ihrer Väter, so ergeben sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In vielen Ländern ist die Wahrscheinlichkeit, ein Hochschulstudium aufzunehmen, weitaus höher, wenn der Vater einen Hochschulabschluss besitzt. In Deutschland, Frankreich, Portugal, Österreich und dem Vereinigten Königreich ist die Wahrscheinlichkeit zu studieren für Schüler mit einem derartigen Hintergrund doppelt so hoch wie für Schüler, deren Vater keinen derartigen Abschluss hat. In Irland und Spanien liegt die Wahrscheinlichkeit bei lediglich 1,1 bzw. 1,5.**
- **In den Ländern, die Daten zum sozioökonomischen Status von Studierenden liefern, scheinen sich die Ungleichheiten bei der vorausgehenden Schulbildung in der Aufnahme von Studierenden aus benachteiligteren Familien widerzuspiegeln. Länder, die mehr Chancengleichheit hinsichtlich des Hochschulzugangs bieten – wie Finnland, Irland und Spanien –, gehörten bei PISA 2000 auch zu den Ländern mit der gleichmäßigsten Leistungsverteilung zwischen den Schulen.**

Politischer Hintergrund

Zur Sicherung der Innovationsfähigkeit und des zukünftigen Wachstums wird der Bestand an verfügbaren, gut ausgebildeten Arbeitskräften für die Länder immer wichtiger werden. Nur wenige Länder können es sich erlauben, sich nur auf Familien, die wohlhabend und/oder reich an Humankapital sind, zu verlassen, um der Gesellschaft Hochschulabsolventen zur Verfügung zu stellen. Die Verlagerung von einfachen Arbeiten in Länder mit weit kostengünstigeren Lohnstrukturen lässt außerdem vermuten, dass es zu zunehmenden sozialen Belastungen und verstärkten Ungleichheiten führen wird, wenn eine große Gruppe von Arbeitskräften nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügt, um bei der Arbeitssuche auf dem internationalen Arbeitsmarkt konkurrieren zu können.

Der sozioökonomische Status der Studierenden ist eine Möglichkeit zu untersuchen, in welchem Ausmaß die einzelnen Länder ihr verfügbares Potenzial voll ausschöpfen, um zukünftiges Humankapital zu erzeugen. Eine Hauptaufgabe der Bildungssysteme besteht darin, allen in der Gesellschaft unabhängig vom sozioökonomischen Status die gleichen Bildungschancen zu eröffnen. Gleiche Voraussetzungen für Schüler aus wohlhabenden und weniger wohlhabenden Familien zu schaffen ist nicht nur eine Frage der Chancengleichheit, sondern, weit wichtiger, eine Möglichkeit, das Angebot an Arbeitskräften für hoch qualifizierte Berufe auszubauen und die Wettbewerbsfähigkeit der Arbeitnehmer insgesamt zu verbessern.

Die Ausweitung des Tertiärbereichs hängt natürlich von der entsprechenden Qualität der Bildungsergebnisse der Schulen ab. Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 deuten darauf hin, dass in den meisten Ländern die Leistung der Schüler mit ihrem sozioökonomischen Status zusammenhängt, daher scheint ein frühzeitigeres Eingreifen (im Primar- und Sekundarbereich I) erforderlich zu sein, um diese Nachteile zu beheben. Erfolgreiche Abschlussquoten im Sekundarbereich II unter Schülern mit geringerem sozioökonomischem Status sind ein weiterer wichtiger Aspekt, der zu berücksichtigen ist, will man die möglicherweise verzerrten Aufnahmezahlen im Hochschulbereich verstehen.

Ergebnisse und Erläuterungen

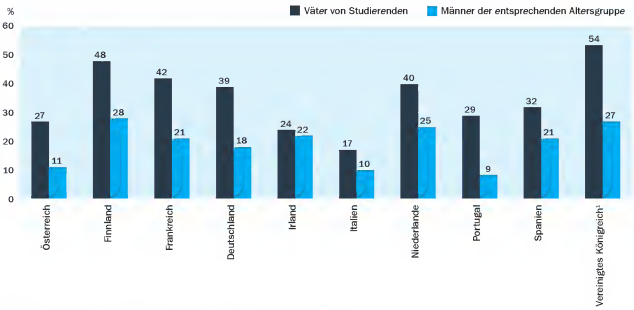
Abbildung A7.1 belegt deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrundes der Studierenden. Hierbei ist zu beachten, dass Studierende definiert sind als Teilnehmer in einem Studiengang der ISCED-Stufen 5B, 5A oder 6. Spanien hat mit 40 Prozent den größten Anteil an Studierenden, deren Väter Arbeiter sind, gefolgt von Finnland und Portugal mit je 29 Prozent. In den übrigen fünf Ländern der Abbildung A7.1 machen Studierende, deren Vater Arbeiter ist, höchstens 20 Prozent der Studentenschaft aus. Die Gesamtaufnahme von Studierenden mit derartigem Hintergrund hängt von der Zusammensetzung der Arbeiterberufe insgesamt in einem Land ab, daher bietet die Relation zwischen den beiden Säulen je Land in Abbildung A7.1 bessere Informationen zum sozioökonomischen Status der Studentenschaft. Diese Relation wird durch die Odds Ratio in der Abbildung dargestellt. Mit Ausnahme von Irland und Spanien rekrutieren die Länder

A 7

Abbildung A7.2a

Bildungsstand der Väter von Studierenden

Anteil der Väter von Studierenden (in %), die selbst einen Hochschulabschluss besitzen, verglichen mit dem Anteil der Männer in der entsprechenden Altersgruppe wie die Väter von Studierenden (40- bis 60-Jährige), die einen Hochschulabschluss besitzen



1. England und Wales. Daten beziehen sich auf den Elternteil (Mutter oder Vater) mit dem höchsten Einkommen.

Quelle: EUROSTUDENT 2005. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068114616808

immer noch überproportional mehr Studierende, deren Vater einem Angestelltenberuf nachgeht.

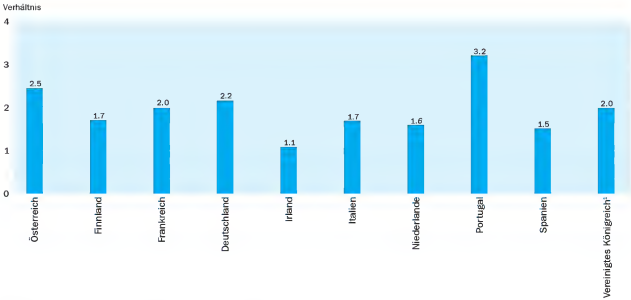
Der Anteil der Studierenden, deren Vater selbst einen Hochschulabschluss besitzt, behandelt einen weiteren Aspekt desselben Themas. Abbildung A7.2a zeigt den Anteil der Väter von Studierenden, die selbst einen Hochschulabschluss besitzen, sowie den entsprechenden Anteil der Männer in der gleichen Altersgruppe wie die Väter von Studierenden, die ebenfalls einen Hochschulabschluss besitzen. Finnland, Frankreich, die Niederlande und das Vereinigte Königreich nehmen am meisten Studierende auf, deren Vater selbst einen Hochschulabschluss besitzt, dagegen nehmen Irland und Italien am wenigsten Studierende aus dieser Gruppe auf. Dieser Umstand spiegelt in gewissem Maße den Bildungsstand in den verschiedenen Ländern wider, und um die soziale Selektivität im Hochschulbereich besser zu verstehen, ist der Bildungsstand der Männer in der Altersgruppe der Väter von Studierenden zu berücksichtigen. Das Verhältnis zwischen dem Anteil der Väter von Studierenden, die selbst einen Hochschulabschluss haben, und dem Anteil der Männer in der entsprechenden Altersgruppe, die ebenfalls einen Hochschulabschluss besitzen, zeigt die zweite Abbildung.

In allen 10 Ländern werden mehr Studierende aufgenommen, deren Vater einen Hochschulabschluss besitzt, als der Anteil der entsprechenden Familien an der Gesamtbevölkerung erwarten ließe. Auch bei diesem Indikator des sozioökonomischen Status bestehen signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Die stärkste soziale Selektivität weist mit einem Verhältnis von 3,2 Portugal auf. In Deutschland, Frankreich, Österreich und dem Vereinigten Königreich ist die Wahrscheinlichkeit, mit

Abbildung A7.2b

Bildungsstand der Väter von Studierenden

Verhältnis zwischen dem Anteil der Väter von Studierenden, die selbst einen Hochschulabschluss besitzen, und dem Anteil der Männer in der entsprechenden Altersgruppe wie die Väter von Studierenden (40- bis 60-Jährige), die einen Hochschulabschluss besitzen



1. England und Wales. Daten beziehen sich auf den Elternteil (Mutter oder Vater) mit dem höchsten Einkommen.

Quelle: EUROSTUDENT 2005. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068114616808

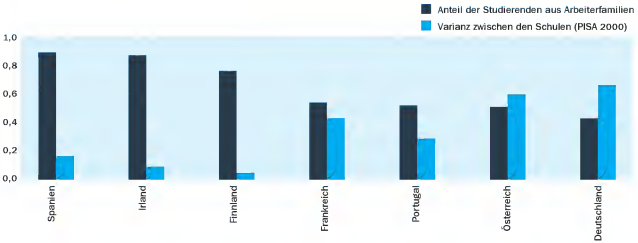
der jemand ein Hochschulstudium beginnt, zweimal größer, wenn der Vater einen Universitätsabschluss besitzt, als der entsprechende Anteil an der Gesamtbevölkerung in der betreffenden Altersgruppe erwarten ließe. Irland sticht mit einem Verhältnis von 1,1 hervor, was nahezu dem Anteil an der Gesamtbevölkerung entspricht.

In den meisten Ländern besteht eine starke sozioökonomische Selektion an den Hochschulen, wobei Studierende aus Familien mit höherem Bildungsabschluss überrepräsentiert und Studierende aus Arbeiterfamilien unterrepräsentiert sind (in vielen Fällen sogar ganz erheblich). Einige Länder scheinen in dieser Hinsicht besser abzuschneiden als andere, und in dieser relativ kleinen Stichprobe gelingt es Irland und Spanien besser, allen – unabhängig vom sozialen Hintergrund – einen höheren Bildungsabschluss zu ermöglichen.

Zu den Faktoren, die beeinflussen, ob Schüler aus weniger privilegierten Familien ein Studium beginnen, gehören auch Unterschiede in der Dauer der zu akademischen Abschlüssen führenden Studiengänge zwischen den Ländern, in der Art der Abschlüsse, die Studierende anstreben, sowie in dem Angebot an nicht universitären Bildungseinrichtungen. Schüler aus Familien mit einem geringeren Bildungsstand besuchen eher nicht universitäre Bildungseinrichtungen, was in gewissem Maße die Unterschiede zwischen den Ländern beim sozioökonomischen Status der Studierenden erklären könnte, da nicht alle Länder über ein derartiges Bildungsangebot verfügen. Länder, die in den letzten Jahren ihren Tertiärbereich ausgeweitet haben, nehmen ebenfalls zwangsläufig mehr Studierende mit weniger privilegiertem familiärem Hintergrund auf.

Abbildung A7.3

Anteil der Studierenden aus Arbeiterfamilien (2003–2005) und Varianz zwischen den Schulen bei PISA 2000



Anmerkung: Der erste Balken zeigt das Verhältnis von Studierenden, deren Vater aus einer Arbeiterfamilie kommt, im Vergleich zum Anteil der Männer der entsprechenden Altersgruppe (40- bis 60-Jährige), die Arbeiter sind. Der zweite Balken zeigt die Varianz der Mathematikleistungen zwischen den Schulen bei PISA 2000.

Quelle: OECD. PISA 2000. EUROSTUDENT 2005. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068114616808

Abgesehen von diesen und weiteren Einflussfaktoren, gibt es Hinweise darauf, dass die vorausgehende Schule eine wichtige Rolle dabei spielt, den Boden für gleiche Chancen im Hochschulbereich zu bereiten. So überrascht es nicht, dass sich die Leistungsunterschiede 15-jähriger Schüler bei der PISA-Studie im Hochschulbereich fortsetzen. Kenngrößen wie der PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) der Schüler und die mit dem Bildungsstand des Vaters zusammenhängende Varianz der PISA-Ergebnisse hängen mit der Aufnahme von Schülern aus weniger wohlhabenden Familien zusammen. Ein deutlicherer Zusammenhang scheint jedoch mit den Ungleichheiten zwischen den Schulen zu bestehen sowie mit dem Grad der Gliederung der Bildungssysteme.

Abbildung A7.3 zeigt den Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schüler aus Arbeiterfamilien (aus Abb. A7.1) und der Varianz, die bei den Mathematikleistungen der Schüler bei PISA 2000 zwischen den Schulen bestand. Beim dunkelblauen Balken bedeutet ein Verhältnis von nahe 1, dass der Anteil der Studierenden aus Arbeiterfamilien deren Anteil an der Gesamtbevölkerung entspricht. Der hellblaue Balken zeigt die Varianz zwischen den Schulen bei PISA. Je geringer die Varianz zwischen den Schulen, desto besser gelingt es einem Schulsystem, die gleiche Bildungsqualität zu erreichen, unabhängig davon, welche Schule die Schüler besuchen. Ordnet man die Länder nach der Chancengleichheit im Tertiärbereich, so entspricht dies weitgehend der Anordnung der Länder danach, inwieweit sie unabhängig von den Schulen die gleichen Bildungsergebnisse erreichen. In den Ländern, für die Daten zum sozioökonomischen Status der Studierenden vorliegen, scheint es so zu sein, dass eine ausgeglichene Verteilung der Bildungsergebnisse und -chancen entscheidend für die Teilnahme von mehr Studierenden aus weniger privilegierten Familien ist.

Im Moment stehen Daten zum sozioökonomischen Status der Studierenden nur in begrenztem Umfang zur Verfügung. Um besser verstehen zu können, mit welchen Maßnahmen die Beteiligung von Schülern aus sozioökonomisch weniger privilegierten Familien am Tertiärbereich verbessert werden könnte und wo ein Eingreifen erforderlich ist, sind weitere Informationen und umfangreichere Länderdaten erforderlich. In der vorliegenden Stichprobe besteht ein relativ enger Zusammenhang zwischen der Ungleichheit zwischen den Schulen des Sekundarbereichs I und der Ungleichheit im Tertiärbereich. Mit umfangreicheren Länderdaten und Zeitreihen der Daten könnte man weit besser verstehen, was genau eine gerechtere Zusammensetzung der Studierenden im Tertiärbereich verhindert. In ökonomischer Hinsicht ist die Rekrutierung von mehr Studierenden aus weniger wohlhabenden Familien gut begründet, jetzt sind zusätzliche Informationen über den familiären Hintergrund der Studierenden erforderlich, um die Frage zu beantworten, wie dieses Ziel am besten erreicht werden kann.

Definitionen und angewandte Methodik

Die teilnehmenden Länder erfassen die Studierenden mithilfe des Kernfragebogens der EUROSTUDENT-Erhebung innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens. In vielen Fällen waren die Fragen Bestandteil umfassenderer nationaler Erhebungen. In den meisten Ländern sind Studierende der ISCED-Stufen 5B und 5A erfasst, Ausnahmen bilden Deutschland, Italien, Österreich und Spanien, wo nur Studierende der ISCED-Stufe 5A erfasst sind, sowie Portugal, wo Studierende der ISCED-Stufen 5A, 5B und 6 befragt wurden. Die Tatsache, dass in einigen Ländern die ISCED-Stufen 5B und 6 erfasst wurden und in anderen nicht, kann die Vergleichbarkeit in gewissem Maß einschränken. Die in EUROSTUDENT verwendete Definition für „Arbeiter“ und „Hochschulen“ variiert von Land zu Land, wurde aber innerhalb jedes Landes harmonisiert, sodass die Zahlen konsistente Schätzwerte liefern. Ferner ist zu beachten, dass die entsprechende Altersgruppe der Väter von Studierenden, die selbst einen Hochschulabschluss besitzen, in Italien als 40- bis 64-Jährige definiert wurde und dass die entsprechende Altersgruppe für Väter von Studierenden in Arbeiterberufen in Irland definiert ist als „Väter von Kindern im Alter von 15 Jahren und jünger“.

Die Zahl der Antworten reichte von 994 in Lettland bis zu 25.385 in Frankreich, mit einer Rücklaufquote zwischen 30 Prozent (Deutschland) und 100 Prozent (Spanien und Portugal), je nach eingesetzter Erhebungsmethode. Die meisten Länder setzten randomisierte Verfahren (Gruppen, Quoten) zur Auswahl der Studierenden ein. Die Erhebungsmethode variierte jedoch: In vier Ländern wurde der Fragebogen per Post versandt, in zwei Ländern wurde die Erhebung online durchgeführt, in einem Land wurden die Interviews per Telefon geführt, in drei Ländern wurden persönliche Interviews durchgeführt, und in zwei Ländern wurden die Fragebogen im Unterrichtsraum ausgefüllt.

Zusätzliche Informationen

Dieser Indikator basiert auf Daten, die als Teil des EUROSTUDENT-Projekts (http://www.eurostudent.eu) erhoben und im *Eurostudent Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005* veröffentlicht wurden, der auf der EUROSTUDENT-Website zur Verfügung steht.

Wie beeinflusst die Bildungsteilnahme den Beschäftigungsstatus?

Dieser Indikator untersucht sowohl für Männer als auch für Frauen die Beziehungen zwischen Bildungsstand und Erwerbsstatus und die Veränderungen dieser Beziehungen über die Jahre hinweg.

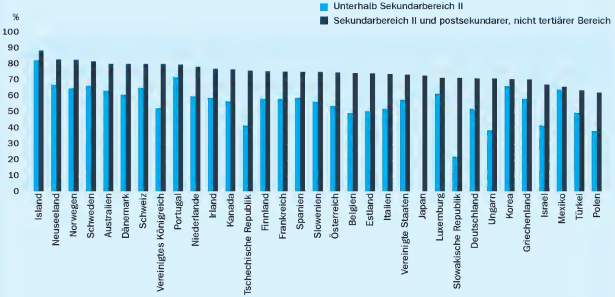
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A8.1

Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand (2005)

Die Abbildung zeigt den Prozentsatz 25- bis 64-Jähriger, die sich in Beschäftigung befinden.

Die Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, ist für Absolventen des Sekundarbereichs II wesentlich höher als für Arbeitsmarktteilnehmer ohne diesen Abschluss, das Ausmaß des Beschäftigungsvorteils, den dieser Abschluss verschafft, ist jedoch in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
Quelle: OECD. Tabelle A8.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

Weitere interessante Einzelergebnisse

- **In den meisten OECD-Ländern steigen die Beschäftigungsquoten mit zunehmendem Bildungsstand. Von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen, ist die Beschäftigungsquote von Absolventen des Tertiärbereichs wesentlich höher als die von Absolventen des Sekundarbereichs II. Bei Männern ist der Abstand zwischen den Beschäftigungsquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II und denen ohne einen solchen Abschluss besonders groß.**
- **Für besser Ausgebildete ist auch der Arbeitsmarkt stabiler als für geringer Qualifizierte. In fast allen OECD-Ländern zeigen die Arbeitslosenquoten von Absolventen des Tertiärbereichs erheblich weniger Schwankungen als die von Absolventen des Sekundarbereichs I. Dieser Vorteil scheint insbesondere in Deutschland, Irland, Norwegen, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sehr ausgeprägt zu sein.**
- **Personen mit niedrigerem Bildungsstand sind häufiger sowohl überhaupt nicht im Arbeitsmarkt als auch arbeitslos. Mit höherem Bildungsstand gehen die Arbeitslosenquoten zurück. Die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Arbeitslosenquoten sind bei Erwachsenen mit niedrigerem Bildungsstand zu beobachten (Abb. A8.3).**
- **Auch die Unterschiede zwischen den Beschäftigungsquoten von Männern und Frauen sind bei denjenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen größer. Von den Personen ohne Abschluss im Sekundarbereich II haben Männer eine um 23 Prozentpunkte größere Chance, in Beschäftigung zu sein, als Frauen, dieser Vorsprung verringert sich bei den Hochqualifizierten auf 10 Punkte.**

Politischer Hintergrund

Um ihre wirtschaftliche Entwicklung voranzutreiben, hängen die Volkswirtschaften und Arbeitsmärkte der OECD-Länder von einem stabilen Angebot gut ausgebildeter Arbeitskräfte ab. Da das Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten in der Regel mit zunehmendem Bildungsstand wächst, steigen die Kosten auch, wenn die besser Ausgebildeten nicht arbeiten. Da die Bevölkerung in den OECD-Ländern zunehmend älter wird, kann ein höherer Bildungsstand und eine längere Erwerbsbeteiligung zu einer Senkung der Abhängigkeitsquoten und der Entlastung der staatlichen Rentenkassen beitragen.

Normalerweise steigen die Beschäftigungsquoten mit zunehmendem Bildungsstand. Der wichtigste Grund hierfür ist, dass die besser Ausgebildeten stärker in das Humankapital investiert haben und sich diese Investitionen bezahlt machen müssen. Die unterschiedlichen Beschäftigungsquoten in den einzelnen Ländern spiegeln jedoch auch häufig kulturelle Unterschiede wider, insbesondere Unterschiede bei der Erwerbsbeteiligung weiblicher Arbeitnehmer. Ähnlich ist es mit der Tatsache, dass die Arbeitslosenquoten für besser Ausgebildete meist niedriger sind, was aber üblicherweise daran liegt, dass ein höherer Bildungsstand einen Arbeitnehmer für den Arbeitsmarkt attraktiver macht. Somit sagen Arbeitslosenquoten sowohl etwas über den Beschäftigungswunsch des Arbeitnehmers als auch über dessen Attraktivität für potenzielle Arbeitgeber aus.

In diesem Sinne sagen die Beschäftigungsquoten eher etwas über das Arbeitskräfteangebot aus, während die Arbeitslosenquoten eher an der Arbeitskräftenachfrage orientiert sind. Zeitreihen für beide Messgrößen liefern daher den politischen Entscheidungsträgern wichtige Informationen über das Angebot – einschließlich des potenziellen Angebots – von Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt und der Nachfrage nach diesen seitens der Arbeitgeber.

Ergebnisse und Erläuterungen

Beschäftigung

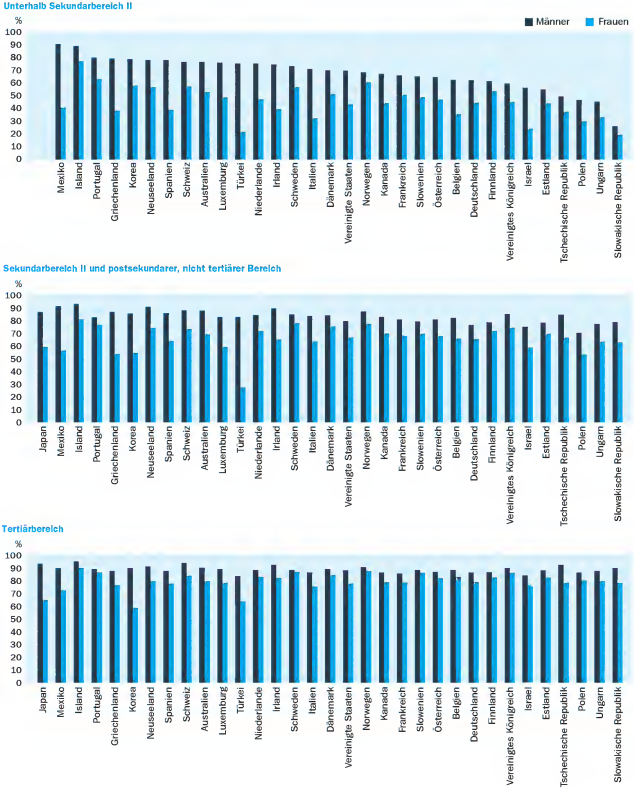
Die unterschiedlichen Gesamtbeschäftigungsquoten in den einzelnen Ländern sind hauptsächlich auf die unterschiedlich stark ausgeprägte Beschäftigung von Frauen zurückzuführen. Die sieben Länder mit der höchsten Gesamtbeschäftigungsquote für 25- bis 64-Jährige – Dänemark, Island, Neuseeland, Norwegen, Schweden, die Schweiz und das Vereinigte Königreich – gehören auch zu den Ländern mit den höchsten Beschäftigungsquoten bei Frauen. Die Gesamtbeschäftigungsquote für 25- bis 64-jährige Männer liegt zwischen 77 Prozent oder weniger in Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Polen, der Slowakischen Republik und Ungarn und über 85 Prozent in Island, Japan, Korea, Neuseeland, Mexiko und der Schweiz (Tab. A8.1a). Demgegenüber bewegen sich die Beschäftigungsquoten der Frauen zwischen 55 Prozent oder weniger in Griechenland, Italien, Mexiko, Polen, Spanien und der Türkei und 77 Prozent oder mehr in Island, Norwegen und Schweden, was die unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten widerspiegelt.

A 8

Abbildung A8.2

Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand (2005)

Prozentsatz 25- bis 64-Jähriger, die sich in Beschäftigung befinden



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote von Männern mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II.

Quelle: OECD. Tabellen A8.3b und A8.3c. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

Die Beschäftigungsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs sind wesentlich höher als die von Absolventen des Sekundarbereichs II (im Durchschnitt der OECD-Länder ungefähr 9 Prozentpunkte). Im Jahr 2005 reichte dieser Unterschied von wenigen Prozentpunkten bis zu 12 Prozentpunkten oder mehr in Deutschland, Griechenland, Luxemburg, Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn (Tab. A8.3a). Im Laufe der Zeit haben sich zwar innerhalb der einzelnen Länder einige größere Veränderungen bei den Beschäftigungsquoten für Absolventen bestimmter Bildungsbereiche ergeben, die OECD-Durchschnittswerte für Erwachsene mit Abschlüssen im Sekundarbereich I, Sekundarbereich II und im Tertiärbereich blieben im letzten Jahrzehnt jedoch weitgehend unverändert.

Besonders groß ist der Abstand zwischen den Beschäftigungsquoten 25- bis 64-jähriger Männer mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II und ohne einen solchen. Extrem ist diese Situation in der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn, wo die Beschäftigungsquoten für Männer mit einem Abschluss im Sekundarbereich II mindestens 30 Prozentpunkte höher liegen als für diejenigen ohne diesen Abschluss. Der Unterschied in den Beschäftigungsquoten zwischen Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und Männern ohne einen solchen beträgt in Island, Korea, Luxemburg, Mexiko und Portugal 7 Prozentpunkte oder weniger (Abb. A8.2 und Tab. A8.3b).

Im Jahr 2005 wiesen die Beschäftigungsquoten von 25- bis 64-jährigen Frauen wesentlich deutlichere Unterschiede auf, und zwar nicht nur zwischen denen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II und denen mit einem solchen Abschluss (15 Prozentpunkte oder mehr in 24 der 29 OECD-Länder mit verfügbaren Daten), sondern auch zwischen denen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und denen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A (10 Prozentpunkte oder mehr in 20 Ländern).

Die Beschäftigungsquoten von Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich I sind besonders niedrig, im Durchschnitt aller OECD-Länder ungefähr 49 Prozent und 35 Prozent oder weniger in Polen, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn sowie den Partnerländern Chile und Israel. Die Beschäftigungsquoten für Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A liegen, mit Ausnahme von Japan, Korea, Mexiko und der Türkei, in allen Ländern bei bzw. über 75 Prozent. Sie sind jedoch in allen Ländern geringer als die der Männer (Tab. A8.1a).

So verringert sich im Durchschnitt aller OECD-Länder der geschlechtsspezifische Unterschied in der Beschäftigungsquote mit der jeweils nächsthöheren Bildungsstufe deutlich: von 23 Prozentpunkten im Bereich unterhalb des Sekundarbereichs II auf 10 Prozentpunkte im Tertiärbereich (Tab. A8.3b und A8.3c).

Mit höherem Bildungsstand gehen die Arbeitslosenquoten zurück

Bei unterschiedlichem Bildungsstand werden die Beschäftigungsaussichten des Einzelnen größtenteils von den Erfordernissen des Arbeitsmarktes und von dem Angebot an Arbeitskräften mit unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten abhängen. Somit signalisieren die Arbeitslosenquoten, inwieweit das, was das Bildungssystem produziert, mit der Nachfrage nach diesen Fähigkeiten und Kenntnissen auf dem Arbeitsmarkt korreliert. Besonders diejenigen mit niedrigem Bildungsstand laufen

Gefahr, wirtschaftlich ausgegrenzt zu werden, da sie sich einerseits eher nicht im Arbeitsmarkt befinden und andererseits auch eher ohne Arbeit bleiben, selbst wenn sie sich aktiv um eine Arbeitsstelle bemühen.

In den OECD-Ländern gilt der Abschluss des Sekundarbereichs II üblicherweise als Mindestabschluss zur Erlangung einer zufriedenstellenden, wettbewerbsfähigen Position auf dem Arbeitsmarkt. Die durchschnittliche Arbeitslosenquote derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ist 5 Prozentpunkte geringer als die derjenigen, die diesen Abschluss nicht erworben haben (Tab. A8.4a). Das Risiko der Arbeitslosigkeit aufgrund der Nichterlangung eines Abschlusses im Sekundarbereich II variiert in Abhängigkeit von der Branchenstruktur und dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand der einzelnen Länder; in Polen und der Tschechischen Republik ist es besonders hoch (über 10 Prozent) und extrem hoch in der Slowakischen Republik (36,5 Prozent). Nur in vier Ländern brachte das Fehlen eines Abschlusses im Sekundarbereich II kein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko mit sich: in Griechenland, Korea, Mexiko und der Türkei. Die Arbeitslosenquote für Arbeitsmarktteilnehmer mit Bildungsabschlüssen unterhalb des Sekundarbereichs II liegt in diesen Ländern sogar noch unterhalb der der Absolventen des Sekundarbereichs II.

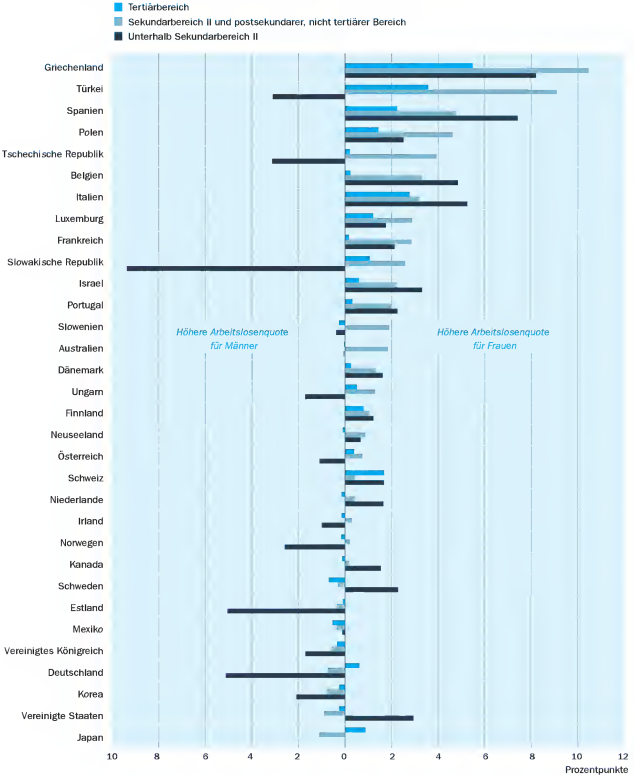
Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein, für männliche Erwerbstätige im Alter von 25 bis 64 Jahren mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II ungefähr doppelt so groß wie für diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Hier wird deutlich, dass der Abschluss im Sekundarbereich II in den meisten Ländern die Mindestanforderung zur Befriedigung der Qualifikationsnachfrage des Arbeitsmarktes darstellt (Tab. A8.4a). Dieser umgekehrte Zusammenhang zwischen Arbeitslosenquote und Bildungsstand ist bei den Frauen ähnlich. Mit zunehmendem Bildungsstand nähern sich die Arbeitslosenquoten von Männern und Frauen im Allgemeinen an. Die Arbeitslosenquoten von Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich übersteigen nur in Griechenland, Italien, Spanien und der Türkei 2 Prozentpunkte. In zwölf OECD-Ländern und zwei Partnerländern ist die Arbeitslosenquote von Männern ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II höher als die der Frauen (Abb. A8.3, Tab. A8.4b und A8.4c).

Veränderungen bei der Arbeitslosigkeit

Von 1995 bis 2005 sanken die Arbeitslosenquoten im Durchschnitt aller OECD-Länder unter den Absolventen des Sekundarbereichs II um fast 1,5 Prozentpunkte. In den 15 Ländern, in denen die Abnahme zu beobachten war, fielen in Australien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Irland, Italien, Kanada, Mexiko, den Niederlanden, Neuseeland, Spanien und dem Vereinigten Königreich gleichzeitig auch die Arbeitslosenquoten derjenigen mit Bildungsabschlüssen unterhalb des Sekundarbereichs II sowie der Absolventen des Tertiärbereichs. Obgleich der Unterschied bei den Arbeitslosenquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II und denen des Tertiärbereichs in den letzten 10 Jahren konstant geblieben ist, ist ein Abschluss im Sekundarbereich II auf dem Arbeitsmarkt nicht so ausschlaggebend wie ein Abschluss im Tertiärbereich, da die Arbeitslosenquoten für diese Absolventen fast durchgehend unterhalb derjenigen für die Absolventen des Sekundarbereichs II liegen – außer in Italien und Mexiko (Tab. A8.4a).

Abbildung A8.3

Unterschiede zwischen den Arbeitslosenquoten von Frauen und Männern, nach Bildungsstand



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds der Arbeitslosenquoten von Frauen und Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD, Tabelle A8.4 Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

Der Unterschied zwischen den Arbeitslosenquoten der Absolventen des Sekundarbereichs II und der Absolventen des Tertiärbereichs sank zwischen 1995 und 2005 geringfügig von 2,8 auf 2,2 Prozent. Im Gegensatz hierzu stieg der Unterschied zwischen den Arbeitslosenquoten für Absolventen des Sekundarbereichs II und des Sekundarbereichs I im gleichen Zeitraum von 3,4 auf 5,0 Prozent. Unter Berücksichtigung der deutlichen Steigerung der Absolventenzahlen im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich, die im gleichen Zeitraum in den meisten Ländern stattgefunden hat, legen diese Zeitreihen die Vermutung nahe, dass dieser Steigerung in den meisten Ländern eine entsprechende Nachfrage nach mehr Fähigkeiten und Kenntnissen gegenüberstand. Dass es für Absolventen des Sekundarbereichs I immer schwieriger wird, einen Arbeitsplatz zu finden, scheint auch darauf hinzudeuten, dass auf den meisten Arbeitsmärkten die Anzahl der Arbeitsplätze für dieses Bildungsniveau abnimmt.

Mit einem Abschluss im Tertiärbereich wird es nicht nur wahrscheinlicher, überhaupt eine Beschäftigung zu finden, sondern auch, eine stabilere zu finden, da Absolventen des Tertiärbereichs wesentlich weniger Schwankungen in der Beschäftigung aufweisen als Absolventen niedrigerer Abschlüsse, wie sich aus den Trenddaten in Tabelle A8.4a entnehmen lässt. Im Zeitraum 1991 bis 2005 sind die Schwankungen bei der Arbeitslosigkeit für Absolventen des Sekundarbereichs I in allen OECD-Ländern stärker als bei den Absolventen des Tertiärbereichs; die einzige Ausnahme ist hier die Türkei, wo die Arbeitslosenquoten für beide Absolventengruppen in diesem Zeitraum gleich stark schwankten. Der Vorteil einer stabileren Stellung auf dem Arbeitsmarkt scheint in Deutschland, Irland, Norwegen, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik für Absolventen des Tertiärbereichs besonders ausgeprägt zu sein, da deren Arbeitslosenquoten in diesen Ländern wesentlich weniger variieren.

Definitionen und angewandte Methodik

Unter der Schirmherrschaft der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) und der Konferenzen der Arbeitsmarktstatistiker wurden die Konzepte und Definitionen zur Erwerbsbeteiligung ständig weiterentwickelt und gelten nunmehr als gemeinsame Referenz (s. *Resolution Concerning Statistics of the Economically Active Population, Employment, Unemployment and Underemployment [1982]*, angenommen auf der 13. Internationalen Konferenz der Arbeitsmarktstatistiker). Die Beschäftigungsquote bezieht sich auf die Zahl der beschäftigten Personen in Bezug zur Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, ausgedrückt in Prozent. Die Arbeitslosenquoten erfassen den Prozentsatz, den die Arbeitslosen an der zivilen Erwerbsbevölkerung ausmachen.

Arbeitslose werden definiert als Personen, die während der Erhebungswoche keinen Arbeitsplatz haben, aktiv einen Arbeitsplatz suchen und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Beschäftigte werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Bezugswoche 1. mindestens eine Stunde für ein Gehalt (Arbeitnehmer) oder für einen Gewinn (Selbstständige und unentgeltlich mithelfende Familienangehörige) arbeiten oder 2. einen Arbeitsplatz haben, aber vorübergehend nicht zur Arbeit gehen (aufgrund von Verletzung, Krankheit, Urlaub, Streik oder Aussperrung, Bildungs- oder Weiterbildungsurlaub, Mutterschafts- oder Erziehungsurlaub usw.).

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068152681851:

- Employment rates and educational attainment
  (Beschäftigungsquoten und Bildungsstand)
  Table A8.1b: Total adult population (Erwachsenenbevölkerung)

- Unemployment rates and educational attainment
  (Arbeitslosenquoten und Bildungsstand)
  Table A8.2b: Total adult population (Erwachsenenbevölkerung)

- Trends in employment rates by educational attainment, by gender
  (Entwicklung der Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand und nach Geschlecht)
  Table A8.3b: Males (Männer)
  Table A8.3c: Females (Frauen)

- Trends in unemployment rates by educational attainment, by gender
  (Entwicklung der Arbeitslosenquoten nach Bildungsstand und Geschlecht)
  Table A8.4b: Males (Männer)
  Table A8.4c: Females (Frauen)

A 8

Tabelle A8.1a

Beschäftigungsquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2005)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen
				ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Australien	Männer	64	81	a	a	87	90	89	90	85
	Frauen	36	58	a	a	68	78	75	82	66
Österreich	Männer	x(2)	65	a	80	77	85	85	89	79
	Frauen	x(2)	47	a	66	65	78	81	82	65
Belgien	Männer	49	72	a	82	81	87	87	89	77
	Frauen	25	46	a	60	67	73	80	82	60
Kanada	Männer	56	72	a	x(5)	82	84	87	86	82
	Frauen	32	51	a	x(5)	69	72	78	80	71
Tschechische Rep.	Männer	c	51	a	82	88	x(5)	x(8)	92	83
	Frauen	c	38	a	61	71	x(5)	x(8)	78	64
Dänemark	Männer	55	71	82	84	75	94	89	89	83
	Frauen	42	52	71	76	66	100	81	85	74
Finnland	Männer	54	71	a	a	78	89	84	88	77
	Frauen	46	62	a	a	71	95	81	83	72
Frankreich	Männer	52	75	a	81	81	71	88	84	77
	Frauen	41	59	a	67	71	66	81	76	65
Deutschland	Männer	52	65	a	76	61	83	84	88	77
	Frauen	32	47	a	65	52	74	71	79	64
Griechenland	Männer	76	86	85	91	86	88	85	88	84
	Frauen	36	45	54	57	50	66	74	77	52
Ungarn	Männer	18	48	a	76	79	84	81	88	72
	Frauen	7	35	a	59	66	66	89	79	58
Island	Männer	82	90	92	95	84	94	93	95	92
	Frauen	79	77	83	84	74	96	92	89	82
Irland	Männer	63	85	78	a	89	90	92	92	84
	Frauen	31	48	52	a	63	69	78	85	62
Italien	Männer	52	78	79	84	83	87	81	86	77
	Frauen	18	43	51	60	64	70	70	75	50
Japan	Männer	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	86	a	93	93	89
	Frauen	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	59	a	64	66	61
Korea	Männer	75	81	a	x(5)	85	a	89	90	86
	Frauen	57	59	a	x(5)	54	a	59	58	57
Luxemburg	Männer	71	85	84	81	84	83	85	90	83
	Frauen	50	47	54	51	66	74	78	78	60
Mexiko	Männer	89	93	a	91	x(2)	a	93	89	90
	Frauen	37	48	a	56	x(2)	a	76	72	46
Niederlande	Männer	62	80	x(4)	81	87	81	87	88	83
	Frauen	34	52	x(4)	67	74	74	82	83	67
Neuseeland	Männer	x(2)	78	a	91	89	92	92	91	88
	Frauen	x(2)	57	a	75	72	76	78	80	72
Norwegen	Männer	c	69	a	88	84	86	95	90	84
	Frauen	c	61	a	77	76	84	89	87	77
Polen	Männer	x(2)	47	67	a	74	77	x(8)	86	69
	Frauen	x(2)	30	46	a	57	64	x(8)	80	55
Portugal	Männer	78	85	x(5)	x(5)	82	83	x(8)	89	81
	Frauen	60	74	x(5)	x(5)	77	69	x(8)	86	68

Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.

1. Referenzjahr 2004

Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97, der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge sowie der landesspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.1a (Forts.)

Beschäftigungsquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2005)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primar-bereich	Sekundar-bereich I	Sekundarbereich II			Post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungs-bereiche zusammen
				ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Slowakische Rep.	Männer	c	28	x(4)	73	85	x	83	90	75
	Frauen	c	20	x(4)	56	67	x	75	78	57
Spanien	Männer	70	85	a	88	84	87	88	87	82
	Frauen	31	48	a	63	64	74	73	79	55
Schweden	Männer	63	80	a	x(5)	85	84	84	89	83
	Frauen	46	64	a	x(5)	78	75	86	87	78
Schweiz	Männer	74	77	82	88	83	88	94	93	89
	Frauen	51	59	65	74	73	82	87	82	73
Türkei	Männer	75	78	a	84	82	a	x(8)	83	78
	Frauen	22	19	a	29	26	a	x(8)	64	26
Ver. Königreich	Männer	c	60	83	84	88	a	88	90	83
	Frauen	c	45	70	75	80	a	85	87	73
Vereinigte Staaten	Männer	70	69	x(5)	x(5)	79	x(5)	85	89	81
	Frauen	39	46	x(5)	x(5)	66	x(5)	77	78	68
OECD-Durchschnitt	**Männer**	**64**	**73**		**84**	**82**	**86**	**85**	**89**	**82**
	Frauen	**39**	**49**		**64**	**68**	**76**	**79**	**79**	**63**
EU19-Durchschnitt	**Männer**	**63**	**69**		**82**	**81**	**86**	**86**	**89**	**79**
	Frauen	**36**	**47**		**63**	**67**	**74**	**79**	**81**	**63**
Partnerländer										
Chile[1]	Männer	24	63	x(5)	x(5)	72	a	81	84	74
	Frauen	9	27	x(5)	x(5)	60	a	69	80	61
Estland	Männer	16	59	a	64	82	73	86	89	78
	Frauen	26	45	a	66	68	76	78	85	72
Israel	Männer	x(2)	56	a	x(5)	75	a	81	85	74
	Frauen	x(2)	24	a	x(5)	59	a	71	81	61
Slowenien	Männer	44	69	a	77	81	a	84	92	78
	Frauen	26	52	a	67	71	a	82	90	69

Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.

1. Referenzjahr 2004

Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97, der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge sowie der landesspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 8

Tabelle A8.2a

Arbeitslosenquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2005)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Arbeitslosen als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen
				ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Australien	Männer	7,4	6,0	a	a	2,7	3,6	2,9	2,4	3,7
	Frauen	9,2	5,7	a	a	4,6	4,5	2,9	2,3	4,3
Österreich	Männer	x(2)	9,2	a	3,6	c	c	c	3,1	4,0
	Frauen	x(2)	8,1	a	4,4	c	c	c	c	4,7
Belgien	Männer	14,9	8,2	a	7,0	5,0	c	3,3	3,9	6,3
	Frauen	18,5	13,7	a	12,1	7,4	8,8	3,6	4,3	8,2
Kanada	Männer	10,8	8,6	a	x(5)	5,9	5,6	4,9	4,5	5,8
	Frauen	13,7	9,7	a	x(5)	6,0	6,1	4,7	4,4	5,7
Tschechische Rep.	Männer	c	26,4	a	5,5	2,8	x(8)	x(8)	1,9	5,2
	Frauen	c	23,0	a	12,1	5,5	x(8)	x(8)	2,1	9,0
Dänemark	Männer	c	5,9	c	3,4	c	c	2,9	3,8	3,9
	Frauen	c	7,6	c	4,7	5,8	c	5,3	3,5	4,8
Finnland	Männer	8,4	11,9	a	a	6,9	c	4,4	3,7	6,6
	Frauen	11,4	11,5	a	a	8,0	c	5,1	4,4	7,1
Frankreich	Männer	12,8	10,7	a	5,6	7,7	6,8	5,3	6,3	7,5
	Frauen	13,3	13,7	a	9,3	8,0	20,4	5,4	6,6	9,4
Deutschland	Männer	29,2	21,3	a	11,9	11,0	7,2	5,7	5,0	10,9
	Frauen	25,4	16,4	a	11,3	10,0	6,5	6,1	5,7	10,6
Griechenland	Männer	4,8	6,0	c	c	3,8	6,5	4,4	4,6	4,9
	Frauen	12,2	16,8	c	23,2	14,0	16,7	10,3	9,9	13,2
Ungarn	Männer	c	12,5	a	6,5	3,8	c	c	2,0	5,8
	Frauen	c	11,2	a	9,1	5,4	c	c	2,6	6,5
Island	Männer	c	c	c	c	c	c	c	c	1,5
	Frauen	c	c	c	c	c	c	c	c	1,8
Irland	Männer	8,2	5,0	c	a	3,0	2,8	c	1,9	3,9
	Frauen	5,5	5,2	c	a	3,1	3,7	c	1,7	3,2
Italien	Männer	7,9	5,5	7,8	3,0	3,9	6,2	7,4	4,2	4,9
	Frauen	11,9	11,0	15,9	7,0	6,6	11,6	9,5	7,0	8,4
Japan	Männer	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	5,4	a	3,5	2,5	4,3
	Frauen	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4,3	a	3,9	3,0	4,1
Korea	Männer	3,9	4,0	a	x(5)	4,1	a	4,3	2,6	3,6
	Frauen	1,9	1,9	a	x(5)	3,3	a	3,7	2,3	2,7
Luxemburg	Männer	4,3	c	c	c	3,1	c	c	2,4	2,9
	Frauen	5,7	c	c	7,7	3,1	c	c	5,0	5,0
Mexiko	Männer	2,3	2,8	a	3,5	a	a	2,6	4,0	2,8
	Frauen	1,9	3,2	a	3,1	a	a	1,7	3,5	2,6
Niederlande	Männer	8,0	4,3	x(4)	4,7	3,4	3,9	2,3	2,9	3,9
	Frauen	8,9	6,2	x(4)	4,5	4,3	3,9	c	2,8	4,4
Neuseeland	Männer	x(2)	3,5	a	1,9	2,1	2,2	c	2,0	2,3
	Frauen	x(2)	4,2	a	3,1	2,3	3,6	1,6	2,0	2,8
Norwegen	Männer	c	8,5	a	2,1	c	c	c	2,4	3,7
	Frauen	c	6,2	a	2,7	c	c	c	2,2	3,3
Polen	Männer	x(2)	26,0	17,1	a	11,1	11,0	x(8)	5,4	14,3
	Frauen	x(2)	28,5	24,6	a	16,6	12,7	x(8)	6,8	17,1

Anmerkung: c: Zu kleine Stichprobengröße erlaubt keine verlässlichen Schätzungen. Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.
1. Referenzjahr 2004
Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97, der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge sowie der landesspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068152681851
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.2a (Forts.)

Arbeitslosenquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2005)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Arbeitslosen als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen
				ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Portugal	Männer	6,5	6,8	x(5)	x(5)	5,6	c	x(8)	5,2	6,3
	Frauen	8,6	9,5	x(5)	x(5)	7,5	c	x(8)	5,5	8,0
Slowakische Rep.	Männer	85,0	52,7	x(4)	15,8	6,5	a	c	3,9	13,2
	Frauen	94,6	43,0	x(4)	19,6	10,8	a	c	4,5	15,7
Spanien	Männer	7,7	6,0	c	4,8	5,4	c	4,7	5,4	5,8
	Frauen	13,9	14,3	c	12,1	8,8	c	9,2	6,9	10,6
Schweden	Männer	9,1	6,9	a	x(5)	6,0	7,0	5,8	4,6	6,0
	Frauen	11,0	9,4	a	x(5)	5,5	8,5	3,7	4,5	5,7
Schweiz	Männer	c	6,9	c	3,2	c	c	c	2,5	3,3
	Frauen	11,2	7,7	c	3,7	5,3	c	c	4,4	4,5
Türkei	Männer	9,4	9,2	a	7,0	8,2	x(8)	x(8)	5,8	8,5
	Frauen	5,6	13,5	a	15,5	17,5	x(8)	x(8)	9,4	8,5
Ver. Königreich	Männer	x(2)	7,4	4,0	3,5	2,0	a	1,5	2,2	3,8
	Frauen	x(2)	5,7	3,4	2,5	1,6	a	1,5	1,8	3,1
Vereinigte Staaten	Männer	6,8	8,7	x(5)	x(5)	5,5	x(5)	3,7	2,5	4,7
	Frauen	9,0	11,8	x(5)	x(5)	4,6	x(5)	3,4	2,2	4,2
OECD-Durchschnitt	**Männer**	**13,0**	**10,6**		**5,5**	**5,2**		**4,1**	**3,6**	**5,5**
	Frauen	**14,7**	**11,8**		**8,5**	**6,9**		**4,8**	**4,3**	**6,6**
EU19-Durchschnitt	**Männer**	**15,9**	**12,9**		**6,3**	**5,4**		**4,4**	**3,8**	**6,3**
	Frauen	**18,5**	**14,2**		**10,0**	**7,3**		**5,0**	**4,7**	**8,1**
Partnerländer										
Chile[1]	Männer	5,8	6,9	x(5)	x(5)	6,8	a	12,6	6,0	6,6
	Frauen	6,1	8,9	x(5)	x(5)	9,2	a	10,7	7,1	8,4
Estland	Männer	c	12,8	a	10,4	7,6	14,2	c	4,4	7,8
	Frauen	c	10,2	a	c	8,9	8,1	5,0	3,1	6,4
Israel	Männer	x(2)	13,1	a	a	8,5	a	6,6	3,9	7,6
	Frauen	x(2)	16,4	a	a	10,8	a	6,6	4,8	8,1
Slowenien	Männer	8,5	8,9	a	5,5	4,2	a	3,2	3,0	5,1
	Frauen	16,2	8,0	a	7,3	8,5	a	3,3	2,5	6,0

Anmerkung: c: *Zu kleine Stichprobengröße erlaubt keine verlässlichen Schätzungen. Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.*
1. Referenzjahr 2004.
Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97, der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge sowie der landesspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068152681851
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 8

Tabelle A8.3a

Entwicklung der Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand (1991–2005)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
OECD-Länder											
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	55	60	60	59	61	60	60	61	61	63
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	71	76	76	76	77	78	78	79	79	80
	Tertiärbereich	81	83	84	82	83	83	84	83	83	84
Österreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	52	56	53	53	54	54	55	55	52	53
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	73	77	75	76	75	75	75	75	74	74
	Tertiärbereich	88	88	86	87	87	87	86	85	83	85
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	49	47	48	49	51	49	49	49	49	49
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	75	72	72	75	75	74	74	73	73	74
	Tertiärbereich	85	84	84	85	85	85	84	84	84	84
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	55	52	54	54	55	54	55	56	57	56
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	75	73	75	75	76	75	76	76	77	76
	Tertiärbereich	83	82	82	82	83	82	82	82	82	82
Tschechische Rep.	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	56	50	47	47	47	45	44	42	41
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	m	82	78	76	76	76	76	75	75	76
	Tertiärbereich	m	92	89	87	87	88	87	87	86	86
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	62	61	62	62	61	61	61	60	60
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	81	77	79	81	81	81	80	80	80	80
	Tertiärbereich	89	89	88	88	89	87	86	85	86	86
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	64	54	56	59	57	58	58	58	57	58
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	78	70	73	74	75	76	74	73	74	75
	Tertiärbereich	88	81	83	85	84	85	85	85	84	84
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	58	57	56	56	57	58	58	58	58	58
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	78	76	75	75	76	77	77	76	75	75
	Tertiärbereich	85	82	82	82	83	84	83	82	82	82
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	51	49	46	49	51	52	51	50	49	52
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	74	71	68	70	70	71	70	70	70	71
	Tertiärbereich	85	84	82	83	83	83	84	83	83	83
Griechenland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	56	57	56	57	57	57	59	57	58
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	m	62	66	66	66	66	67	68	69	70
	Tertiärbereich	m	79	81	81	81	80	81	82	82	82
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	36	36	36	37	37	37	37	38
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	m	m	71	72	72	72	72	71	71	70
	Tertiärbereich	m	m	81	82	82	83	82	83	83	83
Island	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	85	87	87	87	86	82	81	82
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	m	m	89	91	89	90	89	89	87	88
	Tertiärbereich	m	m	95	95	95	95	95	93	92	92
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	46	49	53	54	60	57	57	57	58	58
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	63	67	72	75	77	77	77	76	76	77
	Tertiärbereich	81	83	85	87	87	87	86	86	86	87
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	54	49	47	48	48	49	50	51	52	52
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	74	70	70	70	71	72	72	72	73	73
	Tertiärbereich	87	81	81	81	81	82	82	82	81	80
Japan	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	69	68	67	68	67	67	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	m	m	76	74	74	74	74	74	72	72
	Tertiärbereich	m	m	80	79	79	80	79	79	79	79
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	70	71	66	67	68	68	68	67	66	66
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	71	71	67	66	69	69	71	70	70	70
	Tertiärbereich	80	80	76	75	75	76	76	76	77	77
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	55	58	58	59	59	59	61
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	m	m	m	73	73	74	74	71	69	71
	Tertiärbereich	m	m	m	85	84	86	85	82	84	84
Mexiko	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	61	64	64	63	63	64	63	65	64
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	m	63	64	62	66	64	63	63	64	65
	Tertiärbereich	m	82	84	83	83	81	82	82	82	82

Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007 StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068152681851
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.3a (Forts.)

Entwicklung der Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand (1991–2005)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
OECD-Länder											
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	50	52	55	57	58	59	61	59	59	60
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	73	74	77	78	79	80	80	79	78	78
	Tertiärbereich	85	83	85	87	86	86	87	86	85	86
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	57	59	59	60	61	62	64	64	65	67
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	73	80	79	80	80	81	81	82	82	83
	Tertiärbereich	80	82	80	81	81	82	82	81	84	84
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	61	68	67	65	63	64	64	62	64
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	80	81	84	83	83	83	82	80	79	82
	Tertiärbereich	90	89	90	90	90	90	90	89	89	89
Polen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	50	49	47	43	42	39	38	38	38
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	m	70	71	70	67	65	63	62	61	62
	Tertiärbereich	m	85	87	87	85	84	83	83	82	83
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	67	72	72	73	73	73	72	72	72
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	84	77	80	82	83	83	82	82	80	79
	Tertiärbereich	92	89	89	90	91	91	89	87	88	87
Slowakische Rep.	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	39	37	33	31	31	28	29	22	22
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	m	75	75	73	71	70	71	71	70	71
	Tertiärbereich	m	88	89	87	86	87	87	87	84	84
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	50	46	49	51	54	55	56	57	58	59
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	72	65	67	70	72	72	72	72	73	75
	Tertiärbereich	79	75	76	78	80	81	81	82	82	82
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	83	78	66	67	68	69	68	68	67	66
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	91	84	79	80	82	82	82	81	81	81
	Tertiärbereich	94	89	86	86	87	87	87	86	85	87
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	78	67	69	69	66	69	68	66	65	65
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	80	80	81	81	82	81	81	80	80	80
	Tertiärbereich	92	90	90	91	91	91	91	90	90	90
Türkei	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	64	57	56	53	52	51	49	50	49
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	67	63	66	64	64	62	62	61	62	63
	Tertiärbereich	87	74	81	79	79	78	76	75	75	76
Ver. Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	61	55	53	53	54	54	53	54	53	52
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	79	77	79	79	79	80	79	80	79	80
	Tertiärbereich	86	86	87	88	88	88	88	88	88	88
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	52	54	58	58	58	58	57	58	57	57
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	74	75	76	76	77	76	74	73	73	73
	Tertiärbereich	85	86	85	85	85	84	83	82	82	83
OECD-Durchschnitt	**Abschluss unterhalb Sekundarbereich II**	**59**	**57**	**57**	**57**	**57**	**57**	**57**	**57**	**56**	**57**
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	**76**	**73**	**74**	**75**	**75**	**75**	**75**	**74**	**74**	**75**
	Tertiärbereich	**86**	**84**	**84**	**85**	**85**	**85**	**84**	**84**	**84**	**84**
EU19-Durchschnitt	**Abschluss unterhalb Sekundarbereich II**	**57**	**54**	**53**	**53**	**54**	**54**	**53**	**53**	**53**	**53**
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	**77**	**73**	**74**	**74**	**75**	**75**	**75**	**74**	**74**	**74**
	Tertiärbereich	**87**	**85**	**85**	**85**	**85**	**85**	**85**	**84**	**84**	**84**
Partnerländer											
Estland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	44	49	51	50
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	72	73	73	74
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	82	80	82	85
Israel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	44	43	40	41
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	67	66	66	67
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	79	79	79	80
Slowenien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	56	54	56	56
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nichttertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	74	73	74	75
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	86	86	87	87

Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 8

Tabelle A8.4a

Entwicklung der Arbeitslosenquoten nach Bildungsstand (1991–2005)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Arbeitslosen als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
OECD-Länder											
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	9,2	8,7	9,0	8,4	7,5	7,6	7,5	7,0	6,2	6,3
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	6,8	6,2	5,8	5,1	4,5	4,7	4,3	4,3	3,9	3,4
	Tertiärbereich	3,9	4,0	3,3	3,4	3,6	3,1	3,3	3,0	2,8	2,5
Österreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	4,8	5,7	6,9	6,1	6,3	6,4	6,9	7,9	7,8	8,6
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	3,1	2,9	3,6	3,2	3,0	3,0	3,4	3,4	3,8	3,9
	Tertiärbereich	1,5	2,0	2,0	1,9	1,6	1,5	1,9	2,0	2,9	2,6
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	11,8	13,4	11,5	10,7	10,2	9,8	8,5	10,3	10,7	11,7
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	4,2	7,5	7,4	6,6	5,3	5,5	6,0	6,7	6,9	6,9
	Tertiärbereich	2,0	3,6	3,2	3,1	2,7	2,7	3,5	3,5	3,9	3,7
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	13,8	13,3	11,9	10,8	10,2	10,5	11,0	10,9	10,2	9,8
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	9,0	8,9	7,5	6,7	5,9	6,3	6,7	6,5	6,2	5,9
	Tertiärbereich	5,8	5,6	4,7	4,5	4,1	4,7	5,1	5,2	4,8	4,6
Tschechische Rep.	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	7,7	14,5	18,8	19,3	19,2	18,8	19,8	23,0	24,4
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	2,1	4,6	6,5	6,7	6,2	5,6	6,1	6,4	6,2
	Tertiärbereich	m	0,7	1,9	2,6	2,5	2,0	1,8	2,0	2,0	2,0
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	14,2	14,6	7,0	7,0	6,9	(6)	6,4	7,2	8,6	6,8
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	9,1	9,9	4,6	4,1	3,9	3,7	3,7	4,4	4,8	4,0
	Tertiärbereich	4,9	4,6	3,3	3,1	3,0	3,6	3,9	4,7	4,4	3,7
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	8,6	21,6	13,8	13,1	12,1	11,4	12,2	11,1	11,3	10,7
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	7,3	16,7	10,6	9,5	8,9	8,5	8,8	9,2	7,9	7,4
	Tertiärbereich	3,4	9,1	5,8	4,7	4,7	4,4	4,5	4,3	4,5	4,4
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	10,6	13,7	14,9	15,3	13,9	11,9	11,8	12,1	12,1	12,4
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	6,6	9,0	9,6	9,2	7,9	6,9	6,8	7,4	7,5	7,3
	Tertiärbereich	3,7	6,5	6,6	6,1	5,1	4,8	5,2	6,0	6,1	6,0
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	7,4	13,3	16,5	15,6	13,7	13,5	15,3	18,0	20,4	20,2
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	4,7	7,9	10,3	8,6	7,8	8,2	9,0	10,2	11,2	11,0
	Tertiärbereich	3,2	4,9	5,5	4,9	4,0	4,2	4,5	5,2	5,6	5,5
Griechenland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	6,3	7,5	8,5	7,9	7,6	7,4	6,9	8,4	8,2
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	9,0	10,4	11,0	11,1	10,1	9,9	9,5	9,6	9,2
	Tertiärbereich	m	8,1	6,3	7,8	7,4	6,9	6,7	6,1	7,2	7,0
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	11,4	11,1	9,9	10,0	10,5	10,6	10,8	12,4
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	6,2	5,8	5,3	4,6	4,4	4,8	5,0	6,0
	Tertiärbereich	m	m	1,7	1,4	1,3	1,2	1,5	1,4	1,9	2,3
Island	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	3,4	2,3	2,5	2,4	3,1	3,7	2,8	c
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	c	c	c	c	2,4	c	c	c
	Tertiärbereich	m	m	c	c	c	c	c	c	c	c
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	20,3	16,4	11,6	9,2	5,9	5,5	5,9	6,3	6,1	6,0
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	7,3	7,6	4,5	3,5	2,3	2,4	2,8	2,9	3,0	3,1
	Tertiärbereich	4,1	4,2	3,0	1,7	1,6	1,8	2,2	2,6	2,2	2,0
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	5,7	9,1	10,8	10,6	10,0	9,1	9,0	8,8	8,1	7,7
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	7,2	7,9	8,2	8,0	7,4	6,8	6,4	6,1	5,6	5,3
	Tertiärbereich	5,0	7,3	6,9	6,9	5,9	5,3	5,3	5,3	5,3	5,7
Japan	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	4,3	5,6	6,0	5,9	6,6	6,7	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	3,3	4,4	4,7	4,8	5,3	5,4	5,1	4,9
	Tertiärbereich	m	m	2,6	3,3	3,5	3,1	3,8	3,7	3,4	3,1
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	0,9	1,0	6,0	5,4	3,7	3,1	2,2	2,2	2,6	2,9
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	1,9	1,6	6,8	6,4	4,1	3,6	3,0	3,3	3,5	3,8
	Tertiärbereich	2,7	2,0	4,9	4,7	3,6	3,5	3,2	3,1	2,9	2,9
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	3,7	3,1	1,8	3,8	3,5	5,4	5,0
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	1,1	1,6	1,1	1,2	2,6	4,3	3,5
	Tertiärbereich	m	m	m	c	c	c	1,8	4,0	3,2	3,2
Mexiko	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	4,2	1,9	1,4	1,3	1,4	1,5	1,6	1,9	2,5
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	5,2	2,6	1,9	1,6	1,7	1,8	1,9	2,8	3,2
	Tertiärbereich	m	4,7	2,5	2,9	2,0	2,2	2,5	2,6	3,0	3,7

Anmerkung: c: Zu kleine Stichprobengröße erlaubt keine verlässlichen Schätzungen. Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007) StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068152681851
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.4a (Forts.)

Entwicklung der Arbeitslosenquoten nach Bildungsstand (1991–2005)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Arbeitslosen als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
OECD-Länder											
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	8,6	7,9	0,9	4,9	3,9	2,9	3,0	4,5	5,5	5,8
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	4,6	4,8	1,7	2,4	2,3	1,6	2,0	2,8	3,8	4,1
	Tertiärbereich	1,5	4,1	c	1,7	1,9	1,2	2,1	2,5	2,8	2,8
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	12,5	8,2	10,5	8,8	7,8	6,7	5,6	4,9	4,2	3,8
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	7,3	3,3	4,7	4,6	3,5	3,2	3,3	2,9	2,4	2,4
	Tertiärbereich	4,8	3,2	4,5	4,0	3,6	3,2	3,4	3,5	2,4	1,9
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	6,7	6,5	2,9	2,5	2,2	3,4	3,4	3,9	4,0	7,3
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	4,4	4,0	2,4	2,5	2,6	2,7	2,9	3,6	3,8	2,6
	Tertiärbereich	2,0	2,4	1,5	1,4	1,9	1,7	2,1	2,5	2,4	2,1
Polen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	13,9	13,9	16,4	20,6	22,6	25,2	25,9	27,8	27,1
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	11,1	9,1	10,7	13,9	15,9	17,8	17,8	17,4	16,6
	Tertiärbereich	m	2,8	2,5	3,1	4,3	5,0	6,3	6,6	6,2	6,2
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	5,3	6,2	4,4	4,0	3,6	3,6	4,4	5,7	6,4	7,5
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	4,5	6,4	5,1	4,4	3,5	3,3	4,3	5,1	5,6	6,7
	Tertiärbereich	c	3,2	2,8	3,0	2,7	2,8	3,9	4,9	4,4	5,4
Slowakische Rep.	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	24,0	24,3	30,3	36,3	38,7	42,3	44,9	47,7	49,2
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	9,6	8,8	11,9	14,3	14,8	14,2	13,5	14,6	12,7
	Tertiärbereich	m	2,7	3,3	4,0	4,6	4,2	3,6	3,7	4,8	4,4
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	13,7	20,6	17,1	14,7	13,7	10,2	11,2	11,2	11,0	9,3
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	12,2	18,5	15,3	12,9	11,0	8,4	9,5	9,5	9,5	7,3
	Tertiärbereich	9,3	14,5	13,1	11,1	9,5	6,9	7,7	7,7	7,3	6,2
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	2,6	10,1	10,4	9,0	8,0	5,9	5,8	6,1	6,5	8,5
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	2,3	8,7	7,8	6,5	5,3	4,6	4,6	5,2	5,8	6,0
	Tertiärbereich	1,1	4,5	4,4	3,9	3,0	2,6	3,0	3,9	4,3	4,5
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	1,2	5,8	5,6	5,0	5,0	3,7	4,6	6,1	7,3	7,7
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	1,5	2,8	2,8	2,3	2,0	2,0	2,4	3,2	3,8	3,7
	Tertiärbereich	1,3	c	2,8	1,7	1,3	1,3	2,2	2,9	2,8	2,7
Türkei	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	5,7	4,8	4,4	5,3	4,6	6,7	8,5	8,8	8,1	8,7
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	7,2	6,9	6,6	8,2	5,5	7,4	8,7	7,8	10,1	9,2
	Tertiärbereich	3,1	3,3	4,8	5,1	3,9	4,7	7,5	6,9	8,2	6,9
Ver. Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	10,4	12,8	10,5	10,0	8,9	7,6	8,5	6,9	6,5	6,6
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	6,5	7,5	5,0	4,9	4,6	3,9	4,1	3,9	3,7	3,2
	Tertiärbereich	3,3	3,7	2,6	2,7	2,1	2,0	2,4	2,4	2,3	2,0
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	12,3	10,0	8,5	7,7	7,9	8,1	10,2	9,9	10,5	9,0
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	6,5	5,0	4,5	3,7	3,6	3,8	5,7	6,1	5,6	5,1
	Tertiärbereich	2,9	2,7	2,1	2,1	1,8	2,1	3,0	3,4	3,3	2,6
OECD-Durchschnitt	**Abschluss unterhalb Sekundarbereich II**		**11**	**10**	**10**	**9**	**9**	**9**	**10**	**10**	**11**
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		**7**	**6**	**6**	**6**	**6**	**6**	**6**	**6**	**6**
	Tertiärbereich		**5**	**4**	**4**	**3**	**3**	**4**	**4**	**4**	**4**
EU19-Durchschnitt	**Abschluss unterhalb Sekundarbereich II**		**13**	**12**	**12**	**11**	**11**	**12**	**12**	**12**	**13**
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		**9**	**7**	**7**	**7**	**6**	**7**	**7**	**7**	**7**
	Tertiärbereich		**5**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**
Partnerländer											
Estland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	19,0	14,8	15,4	13,0
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	10,5	9,5	9,5	8,4
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	5,8	6,5	5,0	3,8
Israel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	14,0	15,2	15,6	14,0
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	9,8	10,3	10,6	9,5
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	6,4	6,4	6,1	5,1
Slowenien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	8,4	8,7	8,4	8,7
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	5,2	5,5	5,3	5,7
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	2,3	3,0	2,8	3,0

Anmerkung: c: Zu kleine Stichprobengröße erlaubt keine verlässlichen Schätzungen. Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007) StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/088152681851
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Copyrighted material

Was ist der wirtschaftliche Nutzen von Bildung?

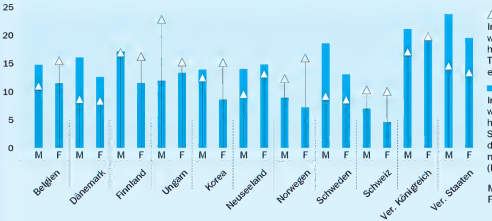
Dieser Indikator untersucht die relativen Einkommen von Arbeitskräften mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen in 25 OECD-Ländern und dem Partnerland Israel. Ferner enthält dieser Indikator Daten zur Beschreibung der Verteilung der Bruttoeinkommen (Anmerkungen s. Anhang 3) für fünf Bildungsstände (gemäß ISCED-Standardklassifikation), um die unterschiedlichen Bildungserträge innerhalb der einzelnen Länder unter Personen mit vergleichbarem Bildungsstand zu verdeutlichen. Die finanziellen Ertragsraten eines Bildungsstands werden sowohl für Bildungsinvestitionen berechnet, die Bestandteil der Erstausbildung sind, als auch für den Fall eines fiktiven 40-Jährigen, der sich während des Berufslebens noch einmal zur Rückkehr ins Bildungssystem entschließt. Der Indikator enthält erstmals Schätzwerte der Ertragsrate für eine Person, die in einen Abschluss im Sekundarbereich II investiert, anstatt mit einem Abschluss im Sekundarbereich I zum Mindestlohn zu arbeiten.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A9.1

Individuelle Ertragsraten für eine Person bei einem Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4) und für eine Person bei einem universitären Abschluss (ISCED 5/6) (2003)

In allen Ländern liegen die individuellen Ertragsraten für die Investition in eine Ausbildung im Sekundarbereich II (sofern sie direkt an die Erstausbildung anschließt) für Männer und Frauen bei mehr als 4,5 Prozent. Die individuellen Ertragsraten sind im Durchschnitt für Investitionen in einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich höher als für einen Abschluss im Tertiärbereich. Der Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses kann als wirtschaftliche Investition betrachtet werden, deren Kosten (einschließlich Einkommenseinbußen während der Ausbildungszeit) vom Einzelnen getragen werden und die sich üblicherweise in Form eines höheren Einkommens im Laufe des späteren Lebens auswirkt. Hier kann sich eine Investition zum Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich als Teil der Erstausbildung mit individuellen Jahresrenditen bis zu 22,6 Prozent auszahlen; auf jeden Fall wird in allen Ländern eine Rendite von über 8 Prozent erreicht.



Quelle: OECD. Tabellen A9.5 und A9.6. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Mit zunehmendem Bildungsstand steigt das Einkommen. Die Absolventen des Sekundarbereichs II, von postsekundaren, nicht tertiären oder auch tertiären Bildungsgängen genießen gegenüber ihren jeweiligen Geschlechtsgenossen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II deutliche Einkommensvorteile. Über alle Länder hinweg übertrafen die Einkommen der Absolventen des Tertiärbereichs A und eines weiterführenden forschungsorientierten Studiengangs das Einkommen derjenigen, deren höchster Bildungsabschluss unterhalb des Sekundarbereichs II lag, um mindestens 50 Prozent (Abb. A9.4).**
- **In allen Ländern verdienen Frauen weniger als Männer mit einem ähnlichen Bildungsstand (Tab. A9.3). Bezogen auf den jeweiligen Bildungsstand verdienen sie im Allgemeinen 50 bis 80 Prozent dessen, was Männer verdienen.**
- **Die Länder unterscheiden sich deutlich hinsichtlich der Einkommensverteilung unter denjenigen mit ähnlichem Bildungsstand. Zwar sind Personen mit höheren Bildungsabschlüssen im Allgemeinen eher in den oberen Einkommensgruppen zu finden, aber dies ist nicht immer der Fall. Der Anteil derjenigen mit dem höchsten Bildungsstand (Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge) in der untersten Einkommensgruppe (an bzw. unterhalb der Hälfte des Medians) variiert von 0 bis zu 19,6 Prozent in Portugal bzw. Kanada. Die Länder unterscheiden sich auch hinsichtlich des relativen Anteils an Männern und Frauen, die in den unteren und den oberen Einkommensgruppen anzutreffen sind.**
- **In allen Ländern lohnt sich für einen 40-Jährigen die Rückkehr ins Bildungssystem mitten im Berufsleben, um einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben. Dies gilt sowohl für Männer als auch für Frauen. Die Ertragsrate für einen 40-Jährigen, der ein Vollzeitstudium aufnimmt, um den nächsthöheren Bildungsstand zu erreichen, liegt zwischen 6,5 Prozent für Männer in Neuseeland und 28,2 Prozent für Frauen in Belgien.**

Politischer Hintergrund

Eine Möglichkeit, durch die die Märkte Anreize für Arbeitskräfte schaffen, entsprechende Fähigkeiten und Kenntnisse zu entwickeln und zu erhalten, sind Einkommensunterschiede und hier insbesondere höhere Verdienstmöglichkeiten für diejenigen, die einen höheren Bildungsstand erreicht haben. Gleichzeitig verursacht es Kosten, an (Aus-)Bildungsangeboten teilzunehmen, die gegen diese höheren Verdienstmöglichkeiten aufgerechnet werden müssen. Dieser Indikator untersucht die relativen Einkommen, die mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen verbunden werden, deren Unterschiede und die geschätzten individuellen Ertragsraten, die bei Investitionen in höhere Bildungsabschlüsse erwartet werden können.

Diese Einkommensstreuung ist auch für politische Maßnahmen, die das Streben nach höheren Bildungsabschlüssen fördern sollen, von Interesse. Es gibt Hinweise darauf, dass einige Personen relativ geringe Renditen für ihre Bildungsinvestitionen erreichen, d. h., trotz eines relativ hohen Bildungsstandes verdienen sie relativ wenig. Die politischen Entscheidungsträger könnten sich veranlasst sehen, die Merkmale der Bildungsgänge, die für einige nur geringe Ertragsraten erbringen, oder auch die Merkmale der Teilnehmer an diesen Bildungsgängen zu untersuchen, z. B. hinsichtlich Geschlecht oder Beruf.

Ergebnisse und Erläuterungen

Bildung und Einkommen

Einkommensunterschiede nach Bildungsstand

Als wesentlicher Maßstab für den finanziellen Anreiz zur Investition in einen höheren Bildungsstand können Einkommensunterschiede aber auch Unterschiede im Angebot von Bildungsgängen in verschiedenen Bildungsbereichen (bzw. Beschränkungen des Zugangs zu diesen Bildungsgängen) widerspiegeln. Der wirtschaftliche Vorteil eines tertiären Bildungsabschlusses kann anhand eines Vergleichs des Verhältnisses der durchschnittlichen Jahreseinkommen von Absolventen tertiärer Bildungsgänge mit den durchschnittlichen Jahreseinkommen von Absolventen des Sekundarbereichs II oder eines postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgangs verdeutlicht werden. Der Einkommensnachteil derjenigen ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II wird in einem ähnlichen Vergleich offensichtlich. Die länderspezifischen Unterschiede bei den relativen Einkommen (vor Abzug von Steuern) spiegeln mehrere Einflussfaktoren wider, darunter Anforderungen an die Fähigkeiten und Kenntnisse der Arbeitskräfte, die Gesetzgebung zu den Mindestlöhnen, die Stärke der Gewerkschaften, die mehr oder weniger flächendeckende Wirksamkeit von Tarifverträgen, das Angebot an Arbeitskräften mit einem bestimmten Bildungsstand, die Berufserfahrung der gering und der hoch qualifizierten Arbeitnehmer, die Verteilung der Beschäftigung auf die verschiedenen Berufe und schließlich die relative Verbreitung von saisonaler und von Teilzeitbeschäftigung.

Abbildung A9.2 zeigt einen starken positiven Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Durchschnittseinkommen. In allen Ländern verdienen Absolventen des Tertiärbereichs deutlich mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II und postsekundarer,

nicht tertiärer Bildungsgänge. Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs, insbesondere Absolventen des Tertiärbereichs A, und Absolventen des Sekundarbereichs II sind im Allgemeinen deutlich größer als zwischen Letzteren und Absolventen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II, was darauf schließen lässt, dass der Abschluss des Sekundarbereichs II (und mit wenigen Ausnahmen eines postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgangs) in vielen Ländern eine Schwelle darstellt, ab der eine weitere Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. Tabelle A9.1a zeigt, dass der Einkommenszuschlag für 25- bis 64-Jährige für einen Abschluss des Tertiärbereichs gegenüber einem Abschluss im Sekundarbereich II zwischen 26 Prozent in Dänemark (2004) und 115 Prozent in Ungarn (2005) liegt.

Die im vorliegenden Indikator aufgezeigten Einkommensdaten für die einzelnen Länder unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht. Daher sollten die vorgestellten Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. Insbesondere bei Ländern, die Daten über Jahreseinkommen vorgelegt haben, beeinflussen Unterschiede in der Häufigkeit von saisonalen Beschäftigungsverhältnissen bei Personen mit unterschiedlichem Bildungsstand das relative Einkommen, was sich in den Daten der Länder, die wöchentliche oder monatliche Gehaltsangaben vorgelegt haben, nicht niederschlägt (s. Definitionen und angewandte Methodik weiter unten).

Bildung und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Einkommen

In Australien, Irland, Kanada, Korea, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, der Schweiz, Spanien, der Türkei und dem Vereinigten Königreich verbessert ein Abschluss im Tertiärbereich in der Altersgruppe der 25- bis 64-Jährigen das Einkommen für Frauen stärker als für Männer. Für die anderen Länder gilt genau das Gegenteil, mit Ausnahme von Belgien und Deutschland, wo ein Abschluss im Tertiärbereich die Einkommen von Frauen und Männern gegenüber einem Abschluss im Sekundarbereich II in gleichem Maße steigert (Tab. A9.1a).

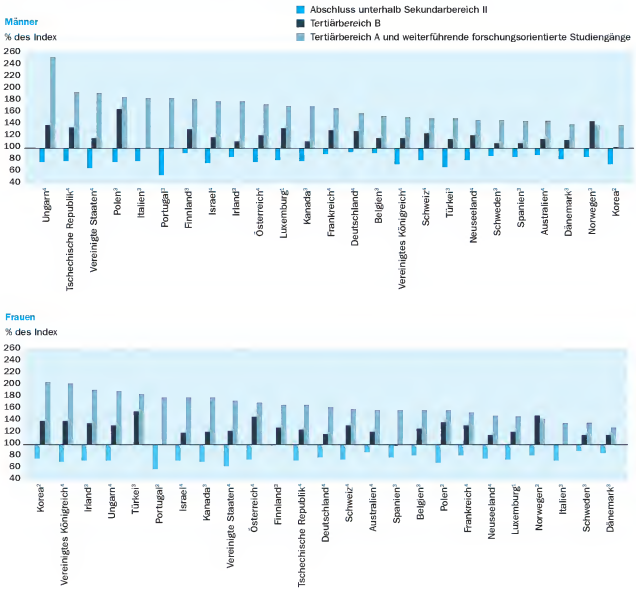
Zwar haben sowohl Männer als auch Frauen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder dem Tertiärbereich erhebliche Einkommensvorteile (gegenüber denjenigen des gleichen Geschlechts, die keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben), doch sind die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen mit gleichem Bildungsstand nach wie vor erheblich. In allen Ländern und für alle Bildungsstände verdienen in der Altersgruppe der 30- bis 44-Jährigen die Frauen weniger als ihre männlichen Altersgenossen (Abb. A9.3 und Tab. A9.1b). Nimmt man alle Bildungsbereiche zusammen (d. h., die Gesamteinkommenssumme wird durch die Gesamtzahl derjenigen geteilt, die sie verdienten, unterteilt nach Geschlecht), betragen die durchschnittlichen Einkommen der Frauen im Alter zwischen 30 und 44 Jahren zwischen 51 Prozent der Einkommen der Männer in Korea und 84 Prozent der Einkommen der Männer in Luxemburg (Abb. A9.3 und Tab. A9.1b).

Das relative Gefälle zwischen Männern und Frauen ist jedoch mit Vorsicht zu behandeln, da sich in den meisten Ländern die Verdienstangaben auch auf Teilzeitarbeit beziehen. Teilzeitarbeit ist jedoch häufig das Hauptcharakteristikum der Beschäftigungsverhältnisse von Frauen, außerdem ist sie in den einzelnen Ländern unterschiedlich stark verbreitet. In Luxemburg, Polen und Ungarn sind die Einkommen von Teil-

Abbildung A9.2

Relative Erwerbseinkommen (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Nach Bildungsstand und Geschlecht für 25- bis 64-Jährige (Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich = 100)



1. Referenzzeitraum 2002. 2. Referenzzeitraum 2003. 3. Referenzzeitraum 2004. 4. Referenzzeitraum 2005.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Einkommen von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A.
Quelle: OECD. Tabelle A9.1a. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

zeit- und saisonal Beschäftigten nicht in die Berechnungen einbezogen, die Einkommen von 30- bis 44-jährigen Frauen belaufen sich in diesen Ländern auf 84, 81 bzw. 83 Prozent des Einkommens der Männer.

Die in Abbildung A9.3 dargestellten geschlechtsspezifischen Gehaltsunterschiede lassen sich zum Teil mit den geschlechtsspezifischen Unterschieden bei der Laufbahn- und Berufswahl, bei den im Arbeitsmarkt verbrachten Jahren und der relativ großen Häufigkeit von Teilzeitarbeit bei Frauen erklären.

A 9

Die Einkommensverteilung innerhalb des jeweiligen Bildungsstandes

Anhand der Daten zur Verteilung der Anteile von Personen mit dem jeweiligen Bildungsstand in den einzelnen Einkommensgruppen lässt sich ersehen, wie eng die Einkommen um den Median für das Land verteilt sind.

Die Tabellen A9.4a, A9.4b und A9.4c zeigen die Einkommensverteilung unter den 25- bis 64-Jährigen in 25 OECD-Ländern sowie dem Partnerland Israel. Aus den Tabellen geht die Verteilung für die Bevölkerung insgesamt sowie auch getrennt für Männer und Frauen hervor. Es gibt fünf Kategorien der Einkommensverteilung, von „An bzw. unterhalb der Hälfte des Medians" bis zu „Mehr als das Doppelte des Medians". In Tabelle A9.4a findet man beispielsweise für Australien die Zahl 24,3 Prozent in der Zeile „Abschluss unterhalb Sekundarbereich II" in der Spalte „An bzw. unterhalb der Hälfte des Medians". Dies bedeutet, dass das Einkommen vor Steuern von 24,3 Prozent der Australier im Alter zwischen 25 und 64 Jahren mit einem Bildungsabschluss unterhalb des Sekundarbereichs II als ihrem höchsten Bildungsabschluss maximal der Hälfte des mittleren Einkommens aller 25- bis 64-jährigen Australier entspricht, die während des Referenzzeitraums der nationalen Erhebung Einkommen aus Erwerbstätigkeit bezogen. Die Tabellen A9.4b und A9.4c zeigen ferner die Einkommensverteilung für Männer und Frauen im Verhältnis zum Median der gesamten Erwachsenenbevölkerung mit Einkommen aus Erwerbstätigkeit.

Auf Durchschnittseinkommen basierende Indikatoren lassen die Einkommensstreuung für Vertreter eines bestimmten Bildungsstandes außer Acht. Es kann sein, dass

Abbildung A9.3

Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Gehältern (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Durchschnittliche Einkommen von Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern (30- bis 44-Jährige), nach Bildungsstand

Anmerkung: Bei den Zahlen für Luxemburg, Polen, die Tschechische Republik und Ungarn sind in diesen Zahlen die Einkommensdaten für Teilzeitbeschäftigte nicht enthalten, für Luxemburg, Polen und Ungarn sind ferner die Daten für Einkommen, die nur während eines Teils des Jahres erwirtschaftet wurden, nicht enthalten.

1. Referenzzeitraum 2002. 2. Referenzzeitraum 2003. 3. Referenzzeitraum 2004. 4. Referenzzeitraum 2005.

Quelle: OECD. Tabelle A9.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Personen mit einem hohen Bildungsstand relativ niedrige Einkommen erzielen, während solche mit niedrigem Bildungsstand auch ein hohes Einkommen erzielen können. Diese Varianten könnten die unterschiedlichen Erträge aus Bildung für verschiedene Personen darstellen und daher für politische Entscheidungsträger interessant sein, wenn sie anzeigen, dass der Arbeitsmarkt denjenigen, die über weitere Bildungsinvestitionen nachdenken, keine eindeutigen Signale sendet.

Die Zahlen machen deutlich, dass in den meisten Ländern der Anteil der Personen in den niedrigsten Einkommenskategorien mit zunehmendem Bildungsstand abnimmt. Dieses Ergebnis ist eine andere Darstellungsweise der hinlänglich nachgewiesenen positiven Beziehung zwischen Einkommen und Bildungsstand. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass es auch immer wieder Personen mit einem höheren Bildungsstand in den niedrigeren Einkommenskategorien gibt, was bedeutet, dass diese nur relativ geringe Erträge aus ihrer Bildungsinvestition erzielt haben.

Die Länder unterscheiden sich jedoch deutlich hinsichtlich der Einkommensstreuung. So ergibt sich beispielsweise aus Tabelle A9.4a, dass in den meisten Ländern der größte Teil der Bevölkerung Einkommen hat, die über der Hälfte des Medians, jedoch unterhalb des 1,5-Fachen desselben liegen. Dieser Prozentsatz reicht jedoch von weniger als 45 Prozent in Kanada bis zu mehr als 80 Prozent in Belgien. In allen Bildungsbereichen zusammen genommen gibt es in Ländern wie Belgien, Luxemburg, Portugal und der Tschechischen Republik niemanden bzw. nur relativ wenige, deren Einkommen der Hälfte des Medians entspricht oder darunterliegt. Umgekehrt verdienen zwar über alle Länder hinweg durchschnittlich fast 22 Prozent der 25- bis 64-Jährigen vor Steuern mehr als das 1,5-Fache des Medians, in Belgien beträgt dieser Bevölkerungsanteil jedoch nur 14,1 Prozent.

Auch hinsichtlich des weiblichen bzw. männlichen Bevölkerungsanteils in der untersten Einkommensgruppe unterscheiden sich die Länder stark. So ist Ungarn beispielsweise das einzige Land, in dem (bezogen auf alle Bildungsbereiche) der Prozentsatz der Frauen in der untersten Einkommensgruppe geringer ist als der der Männer. Am entgegengesetzten Ende des Spektrums ist in allen Ländern der Anteil der Frauen in den höchsten Einkommensgruppen geringer als der der Männer. Besonders deutlich ist dies in der Schweiz mit 13 Prozent der Männer und nur 2 Prozent der Frauen in der obersten Einkommensgruppe und 4 Prozent der Männer, aber 35 Prozent der Frauen in der untersten Einkommensgruppe (Abb. A9.5).

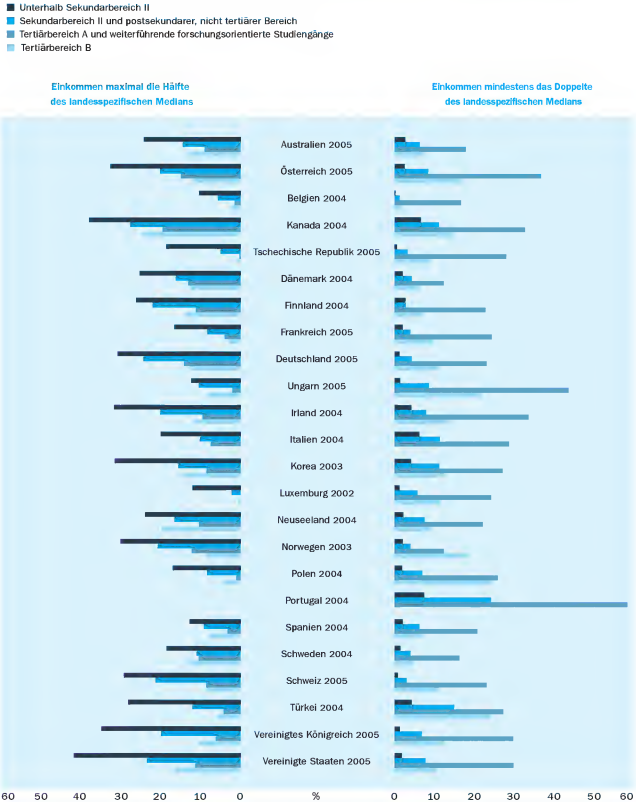
Die Interpretation der Daten zur Einkommensstreuung

Sicherlich wirkt sich eine Vielzahl von Faktoren – von Unterschieden im institutionellen Rahmen bis zur unterschiedlichen Befähigung des Einzelnen – auf das Ausmaß der Einkommensstreuung unter Personen mit einem ähnlichen Bildungsstand aus. Auf institutioneller Ebene werden Länder, in denen die Lohn- und Gehaltsfestsetzung mehr zentral stattfindet, aufgrund des Konvergenzgrades zwischen beruflicher Stellung und Bildungsstand eher eine geringere Streuung aufweisen. Grob gesagt zeigt die jeweilige Einkommensstreuung auch, dass der Bildungsstand nicht vollständig mit entsprechenden Fähigkeiten und Leistungen gleichgesetzt werden kann: Der Arbeitsmarkt belohnt auch Kompetenzen, die nicht an den Bildungsstand gebunden sind, sowie Erfahrung. Die Einkommensstreuung in den einzelnen Ländern könnte auch durch die

A 9

Abbildung A9.4

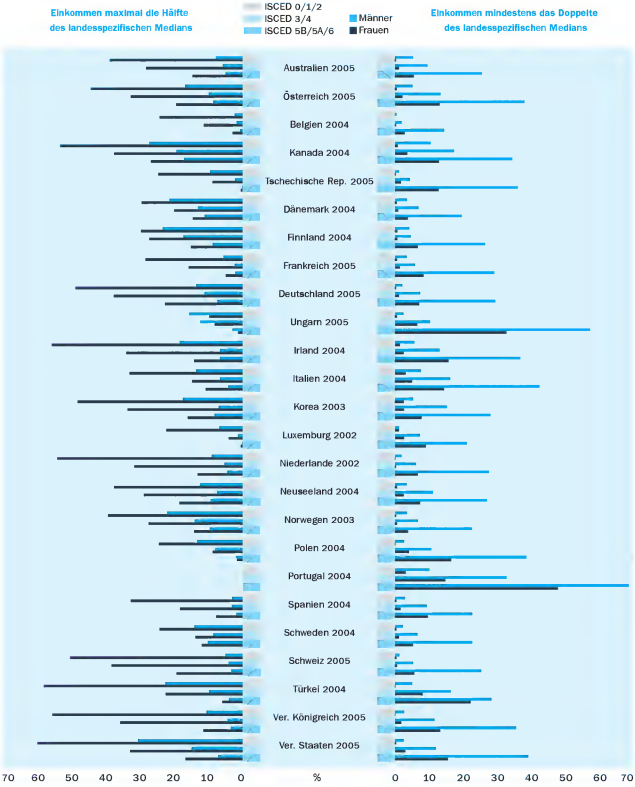
Anteil der 25- bis 64-Jährigen pro Einkommensgruppe nach Bildungsstand (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)



Quelle: OECD. Tabelle A9.4a. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Abbildung A9.5

Anteil der 25- bis 64-Jährigen pro Einkommensgruppe nach Bildungsstand und Geschlecht (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)



Quelle: OECD, Tabellen A9.4b und A9.4c. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Unterschiede im Umfang und der Funktionsweise der Erwachsenenbildungssysteme beeinflusst werden sowie durch einstellungsrelevante Aspekte, die von den Fähigkeiten unabhängig sind, wie beispielsweise Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Rasse oder Alter (und die somit auch den relativen Erfolg des nationalen gesetzlichen Rahmens bei der Eindämmung dieser Probleme aufzeigen). Schließlich ist zu beachten, dass die Einkommen in Belgien um den Median herum liegen, was wohl teilweise darauf zurückzuführen ist, dass sich die belgischen Daten auf versteuerte Einkommen beziehen.

Aus den Daten ergibt sich aber auch, dass in allen Ländern die Einkommensstreuung mit zunehmendem Bildungsstand abnimmt. Es gibt zahlreiche Erklärungsmöglichkeiten für diese Tendenz, u.a. dass ein höherer Bildungsstand einem potenziellen Arbeitgeber mehr Informationen über die Fähigkeiten einer Person vermittelt, wodurch Bildung und Arbeitsentgelt stärker verknüpft werden.

Allgemeiner gesagt verweisen die Daten auf Lücken in den Erkenntnissen über die Einkommensfestsetzung. Untersuchungen in den Vereinigten Staaten haben ergeben, dass sich über die Hälfte der Einkommensunterschiede zwischen Personen gleichen Alters und gleicher Rasse nicht durch quantifizierbare Faktoren wie die Anzahl der Ausbildungsjahre, das Alter, die Länge der Arbeitserfahrung oder die Ausbildung, den Beruf und das Einkommen der Eltern erklären lässt. Einige Forschungsarbeiten zu den bestimmenden Faktoren der Einkommen haben verdeutlicht, welch große Bedeutung die Arbeitgeber sogenannten nicht kognitiven Kompetenzen beimessen, wie beispielsweise Ausdauer, Zuverlässigkeit und Selbstdisziplin, gleichzeitig warfen sie Fragen hinsichtlich der Rolle des Bildungssystems auf, insbesondere hinsichtlich der frühkindlichen Erziehung, die diese Fähigkeiten erkennen und fördern sollte (s. Definitionen und angewandte Methodik weiter unten).

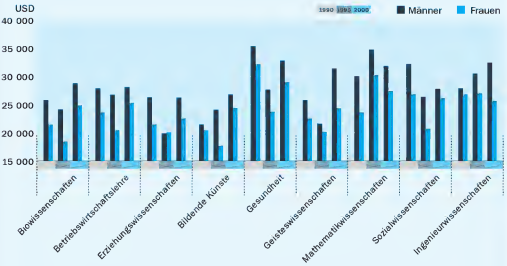
Kasten A9.1

Einkommensunterschiede nach Fächergruppen – das kanadische Beispiel

Indikatoren geben zwar einen einzelnen Schätzwert für den wirtschaftlichen Nutzen eines bestimmten Bildungsstandes an, aber innerhalb der einzelnen Indikatoren können sich dahinter große Unterschiede und ganz unterschiedliche Erklärungen verbergen. Diese Variationen werden in diesem Kasten am Beispiel Kanadas untersucht. Aus den Daten für drei verschiedene Altersgruppen von Absolventen des Tertiärbereichs B (1990, 1995 und 2000, in Kombination mit den zwei Jahre nach dem Abschluss erzielten Einkommen) lässt sich entnehmen, dass die Einkommen nach Fächergruppe und auch nach Geschlecht unterschiedlich ausfallen. Die nachstehende Abbildung zeigt, dass der Median der Einkommen für 2002 (in konstanten kanadischen Dollar von 1997) für die männlichen Absolventen des Jahres 2000 in der Fächergruppe Gesundheit einen Höchstwert von 32.911 Can-Dollar erreichen kann oder auch nur 22.604 Can-Dollar für Frauen mit einem Abschluss in Erziehungswissenschaften. Die Untersuchung der Einkommen von drei verschiedenen Altersgruppen von Absolventen verdeutlicht die Auswirkungen der Arbeitsmarktnachfrage über zehn Jahre hinweg. Obwohl sich während dieses Zeitraums Einkommenssteigerungen sowohl für Männer als auch für Frauen mit einem Abschluss in den bildenden

Künsten ergaben, hatten sie dennoch den niedrigsten Median beim Einkommen. Dagegen büßten diejenigen mit medizinischen Abschlüssen etwas von ihrem Vorsprung ein, obwohl ihr Einkommen das der meisten anderen Universitätsabsolventen übertraf. Generell verdienen weibliche Akademiker etwas weniger als männliche in der gleichen Fachrichtung.

Der Einkommensmedian für drei Altersgruppen von weiblichen und männlichen Absolventen des Tertiärbereichs B nach Fächergruppen (1990, 1995, 2000)



Quelle: Drewes, Torben (2006), Returns to College Education: Evidence from the 1990, 1995, und 2000 National Graduates Surveys, Learning Research Series, Human Resources and Social Development Canada.

Informationen über Einkommensunterschiede nach Fächergruppen sind für Studierende und andere Betroffene sehr wichtig und unabdingbar für die Analyse des volkswirtschaftlichen Beitrags der einzelnen Fachgebiete. Ferner lassen sich aus den Einkommensdaten nach Bildungsstand über die Zeit weitere Informationen dazu entnehmen, wie gut Angebot und Nachfrage sich entsprechen. Und schließlich bieten die Trenddaten nach Fächergruppen erhebliche analytische Auswertungsmöglichkeiten und Ansatzpunkte für politische Schlussfolgerungen. International vergleichbare Daten würden weitere potenzielle Analysemöglichkeiten bieten, da sie landesspezifische und globale Entwicklungstendenzen verbinden. Somit kann die Beschreibung der Situation in Kanada als Beispiel dafür dienen, wie sinnvoll internationale Datenerhebungen sein können.

Weitere Information siehe im Internet unter http://www.hrsdc.gc.ca/en/cs/sp/hrsdc/lp/publications/sp-654-09-06/SP-654-09-06E.pdf.

Erträge aus Bildungsinvestitionen

Die Auswirkungen der Bildung auf das Erwerbseinkommen können im Rahmen einer Investitionsanalyse ermittelt werden, im Rahmen derer dem Bildungsteilnehmer Kosten zum Erwerb dieser Bildung entstehen (sowohl direkte Kosten wie Schul-/Studien-

gebühren als auch indirekte Kosten in Form von entgangenem Einkommen während der Ausbildungsdauer). Eine volkswirtschaftliche Rentabilitätsrechnung, die abschätzt, inwieweit der Aufwand für das Erreichen eines höheren Bildungsstandes sich in Form höheren Einkommens auswirkt, kann ein guter Maßstab für die Effektivität dieser Investition sein. Als Kenngröße wird in diesem Indikator die Ertragsrate gewählt, die im Grunde ein Zinssatz ist, der misst, welche Rendite eine Investition abwirft. Hierbei werden die Kosten für den Erwerb des nächsthöheren Bildungsabschlusses mit dem Gegenwartswert eines lebenslangen zusätzlichen Einkommens für diesen höheren Bildungsabschluss gleichgesetzt. Diese Kennzahl wird aus zwei verschiedenen Blickrichtungen analysiert: individuelle Ertragsraten (Tab. A9.5 und A9.6), die nur die Einkommen und Kosten des Einzelnen widerspiegeln, und die staatlichen Ertragsraten (Tab. A9.7 und A9.8). Die staatliche Ertragsrate beinhaltet die höheren Einnahmen bei Einkommensteuern und Sozialabgaben sowie die vom Staat übernommenen Kosten. Diese individuellen und staatlichen Ertragsraten werden für 11 OECD-Länder berechnet.

Die Ertragsraten werden für die Erlangung eines Abschlusses in zwei unterschiedlichen Bildungsbereichen berechnet: im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich aufbauend auf einem vorgeschalteten Abschluss im Sekundarbereich I (Tab. A9.5 und A9.7) und im Tertiärbereich aufbauend auf einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A9.6 und A9.8). Im Gegensatz zu den in *Bildung auf einen Blick 2006* (OECD, 2006a) dargestellten Ergebnissen zeigt dieser Indikator in diesem Jahr die Ertragsraten für den Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich aufbauend auf einem vorgeschalteten Abschluss im Sekundarbereich I, ausgehend von der Prämisse, dass der Einkommensausfall auf dem Niveau des Mindestlohns festgeschrieben wird (wenn kein nationaler Mindestlohn vorhanden war, wurde eine Lohnstufe aus den Tarifverträgen gewählt). Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass der Bildungsteilnehmer während des Erwerbs des Abschlusses im Sekundarbereich II kein Einkommen bezieht und er verglichen wird mit einem Arbeitnehmer mit einem Abschluss im Sekundarbereich I, der den Mindestlohn bzw. eine Entsprechung hierfür bezieht.

Die Ertragsraten werden für zwei unterschiedliche Lebensabschnitte berechnet: unmittelbar nach der Erstausbildung und im Alter von 40 Jahren. Im letzteren Fall hängen die Verdiensteinbußen vom Durchschnittseinkommen bei dem niedrigeren Bildungsstand und den Sozialleistungen ab, die in den einzelnen Ländern unterschiedlich sind.

Bei der Berechnung der Ertragsrate mit 40 Jahren werden ferner die Auswirkungen der Bildungskosten auf die Ertragsraten für den Einzelnen und den Staat analysiert.

Alle Ergebnisse werden für Männer und Frauen getrennt aufgeführt.

Individuelle Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen

Die individuelle Ertragsrate für den Einzelnen wird anhand der Steigerung des versteuerten Einkommens bemessen, die sich aufgrund des höheren Bildungsstandes ergibt, abzüglich der zusätzlichen privaten Aufwendungen (private Ausgaben und entgangene Einkommen), die der Erwerb des höheren Abschlusses erfordert. Im Allgemeinen wur-

den die Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden (Unterkunft, Essen, Kleidung, Freizeit usw.) bei diesen privaten Aufwendungen nicht berücksichtigt.

Tabelle A9.5 enthält Schätzwerte der individuellen Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss des Sekundarbereichs I, die investierte, um einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu erreichen. Schätzungen für eine Person mit einen Abschluss im Sekundarbereich II, die in einen Abschluss im Tertiärbereich oder einen weiterführenden forschungsorientierten Studiengang investierte, sind in Tabelle A9.6 dargestellt.

Die individuellen Ertragsraten wurden für folgende zwei Szenarien berechnet:

1. Der Einzelne erlangte den nächsthöheren Bildungsabschluss unmittelbar als Jugendlicher, noch bevor er in den Arbeitsmarkt eintrat.
2. Der Erwerb des nächsthöheren Bildungsabschlusses wird erst im Alter von 40 Jahren im Rahmen einer Vollzeitausbildung begonnen. Hier werden zwei Varianten untersucht: 1. Der Bildungsteilnehmer kommt selbst für die direkten Kosten der Schul-/Studiengebühren (entsprechend den Meldungen der nationalen Bildungsbehörden) und das entgangene Einkommen (versteuert) auf, und 2. der Bildungsteilnehmer trägt keine direkten Kosten für Schul-/Studiengebühren, jedoch wiederum die Kosten in Form von entgangenem Einkommen.

Die Ergebnisse zeigen, dass in allen Ländern mit Ausnahme Norwegens, der Schweiz und Ungarns für Männer die Ertragsraten bei der Erreichung des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs diejenigen für den Tertiärbereich übertreffen.

Die individuelle Ertragsrate zeigt für den Sekundarbereich II größere Unterschiede als für den Tertiärbereich, denn die Bandbreite reicht im ersteren Fall von 4,6 Prozent bis 24 Prozent, im zweiten beträgt die Ertragsrate generell mindestens 8 Prozent (Tab. A9.5 und A9.6). In zwei Ländern sind die individuellen Ertragsraten im Sekundarbereich II für Frauen höher als für Männer: in Neuseeland und Ungarn; in fünf Ländern gilt dies für den Tertiärbereich – in Belgien, Korea, Neuseeland, Norwegen und dem Vereinigten Königreich.

Die Ergebnisse zeigen ferner, dass ein 40-Jähriger, der einen höheren Bildungsstand erwirbt, für einen Abschluss des Tertiärbereichs eine bessere Ertragsrate als für einen Abschluss des Sekundarbereichs II erzielt; Ausnahmen sind hier Dänemark, Neuseeland und die Vereinigten Staaten. Im Tertiärbereich fällt der zusätzliche Anreiz durch den Wegfall von Studiengebühren in der Regel nur schwach aus. Im Sekundarbereich II verbessert sich durch den Wegfall von Schulgebühren die individuelle Ertragsrate bei Männern durchschnittlich um 0,4 Prozentpunkte und bei Frauen um 1,0 Prozentpunkte. Im Tertiärbereich verbessert sich durch den Wegfall von Studiengebühren die individuelle Ertragsrate bei Männern durchschnittlich um 0,9 Prozentpunkte und bei Frauen um 1,7 Prozentpunkte. Während jedoch in Ländern wie Dänemark, Finnland und Norwegen der Effekt einer Ausklammerung der Studiengebühren auf die individuellen Ertragsraten nur gering ist, hat dies in Belgien, Korea, dem Vereinigten Königreich, den Vereinigten Staaten und Ungarn wesentlich größere Auswirkungen.

Staatliche Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen

Die staatliche Ertragsrate ist eine Methode zur Untersuchung der Auswirkungen von privaten Bildungsinvestitionsentscheidungen auf die öffentlichen Haushalte sowie der Effekte unterschiedlicher investitionsrelevanter politischer Rahmenbedingungen. Die Kosten der Bildung bestehen für den öffentlichen Sektor aus den direkten Ausgaben für die Bildungseinrichtungen (wie den direkten Aufwand für Lehrergehälter, Schulbauten, den Kauf von Schulbüchern usw.) sowie aus den öffentlichen Transferzahlungen an den privaten Sektor (wie beispielsweise Stipendien und Studienbeihilfen an die Haushalte und andere Zuschüsse für Ausbildungsangebote am Arbeitsplatz an andere private Einheiten). Zu den öffentlichen Kosten für die Bildung gehören auch die Mindereinnahmen bei den Einkommensteuern aufgrund der Einkommenseinbußen der Aus-/Bildungsteilnehmer. Zu den Vorteilen gehören höhere Einkommensteuereinnahmen aus höheren Arbeitseinkommen und höhere Beitragszahlungen in die Sozialversicherungssysteme. Tatsächlich sind die positiven Auswirkungen der Erreichung höherer Bildungsabschlüsse auf die Staatseinnahmen sehr komplex und gehen weit über die einkommensbezogenen Steuer- oder sonstigen staatlichen Mehreinnahmen hinaus. So ist der Gesundheitszustand von Bessergebildeten im Allgemeinen besser, was wiederum die Ausgaben im öffentlichen Gesundheitswesen senkt. Ferner könnte ein höherer Bildungsstand bei einigen dazu führen, dass sie seltener bestimmte Arten von Straftaten begehen (s. Indikator A10 in *Bildung auf einen Blick 2006*), was sich wiederum in geringeren Staatsausgaben niederschlägt. Jedoch waren für die vorliegenden Ertragsratenberechnungen keine Steuer- und Kostenangaben über derartige indirekte Effekte von Bildung verfügbar.

Die Schätzungen für die staatlichen Ertragsraten sind in den Tabellen A9.7 und A9.8 zusammengestellt. Tabelle A9.7 weist die staatlichen Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss des Sekundarbereichs I aus, die investierte, um einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4) zu erreichen. Für diesen Schätzwert gilt die gleiche Prämisse wie für die individuellen Ertragsraten, d. h., der Arbeitnehmer mit einem Abschluss im Sekundarbereich I bezieht den Mindestlohn bzw. einen entsprechenden Lohn. Tabelle A9.8 betrifft eine Person mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4), die in einen Abschluss im Tertiärbereich bis hin zu einem Abschluss in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang (ISCED 5(A/B)/6) investierte.

Wie bei den Schätzungen für die individuellen Ertragsraten erfolgte die Berechnung für zwei unterschiedliche Szenarien:

1. Der Einzelne erlangte den nächsthöheren Bildungsabschluss direkt nach der Erstausbildung, noch bevor er in den Arbeitsmarkt eintrat.
2. Der Erwerb des nächsthöheren Bildungsabschlusses wird erst im Alter von 40 Jahren im Rahmen einer Vollzeitausbildung begonnen. Hier werden zwei Varianten untersucht: 1. Der Bildungsteilnehmer kommt selbst für die direkten Kosten der Schul-/Studiengebühren (entsprechend den Meldungen der nationalen Bildungsbehörden) und das entgangene Einkommen (versteuert) auf, und 2. der Bildungsteilnehmer trägt keine direkten Kosten für Schul-/Studiengebühren, jedoch wiederum die Kosten in Form von entgangenem Einkommen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die staatliche Ertragsrate für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich im Rahmen der Erstausbildung in allen Fällen unterhalb der individuellen Ertragsrate liegt (außer in Belgien, Korea und für Männer in Neuseeland). Wenn der Einzelne die berufliche Laufbahn zugunsten einer Vollzeitausbildung unterbricht und die direkten Kosten für Studiengebühren und entgangenes Einkommen selbst trägt, ist jedoch in allen Ländern die staatliche Ertragsrate für den Abschluss des Tertiärbereichs niedriger als die individuelle (Tab. A9.8). Diese niedrigen Raten sind auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen, darunter die in Relation zu den Steuereinnahmen (die sich bei der Rückkehr auf den Arbeitsmarkt nach dem Bildungsabschluss ergeben) hohen Kosten für das Bildungsangebot und die hohen Steuerausfälle (wenn die Bildungsteilnehmer keinen Verdienst haben).

Aus den Ergebnissen ergibt sich, dass im Falle der Ausbildung im Sekundarbereich II die Übernahme der Schulgebühren durch den Staat zu einer Verringerung der staatlichen Ertragsrate um durchschnittlich 0,2 Prozentpunkte für Männer und 0,3 Prozentpunkte für Frauen führt (Tab. A9.7). Im Tertiärbereich sinkt die staatliche Ertragsrate bei Männern durchschnittlich um ungefähr 0,7 Prozentpunkte und bei Frauen um 1 Prozentpunkt. Besonders auffällig ist, wie drastisch dieser Rückgang der staatlichen Ertragsrate in den Vereinigten Staaten ausfällt – 2,3 Prozentpunkte für Männer und 2,8 Prozentpunkte für Frauen (Tab. A9.8). Dies lässt sich zum Teil mit den hohen privaten Kosten für Ausbildungen im Tertiärbereich in den Vereinigten Staaten erklären.

Was die Ertragsraten aussagen

Für Absolventen des Sekundarbereichs II und des Tertiärbereichs lassen die hohen individuellen Ertragsraten in den meisten Ländern (wenn auch nicht in allen) vermuten, dass Investitionen in das eigene „Humankapital" für den Durchschnittsbürger eine attraktive Form der Vermögensbildung darstellen. Außerdem wirken sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, politische Maßnahmen zur Senkung bzw. Abschaffung der direkten Bildungskosten anscheinend nur begrenzt auf die Entscheidungen des Einzelnen aus, im Laufe seiner beruflichen Laufbahn in Bildung zu investieren.

Häufig übersteigen die berichteten individuellen Ertragsraten – in einer Reihe von Ländern sogar recht deutlich – den risikofreien Realzins, üblicherweise in Bezug auf die Zinssätze für langfristige Staatsanleihen gemessen. Die Erträge aus der Bildung von Humankapital sind jedoch nicht risikolos, wie die große Einkommensspanne unter den Personen mit höheren Bildungsabschlüssen zeigt. Außerdem schließt nicht jeder, der in einen Ausbildungsgang investiert, diesen auch ab. Für Abbrecher sind die Ertragsraten gering, möglicherweise sogar negativ. Daher werden diejenigen, die eine Bildungsinvestition erwägen, als Ausgleich einen Risikoaufschlag fordern. In einer Reihe von Ländern ist der Abstand der Ertragsrate zum Realzins jedoch größer, als sich alleine durch den Risikoaufschlag erklären ließe. Wenn diese Investitionsform im Vergleich zu anderen Investitionen mit ähnlichem Risiko eine hohe Ertragsrate hat, bestehen für den Einzelnen gewisse Investitionshindernisse. Die um das hohe Risiko angepassten individuellen Ertragsraten liefern einen ersten Anlass für ein politisches Eingreifen zur Abmilderung der bestehenden Investitionshindernisse.

Einerseits sind hohe Ertragsraten ein Hinweis auf einen Mangel an besser ausgebildeten Arbeitskräften, was die Einkommen für solche Arbeitskräfte steigen lässt. Dies

könnte jedoch lediglich ein vorübergehender Zustand sein, denn irgendwann hat die hohe Ertragsrate der Bildung eine ausreichend starke Reaktion auf der Angebotsseite ausgelöst, um diese Ertragsrate auf das Niveau für andere Produktionsmittel zu drücken. Das Tempo der Anpassung hinge jedoch stark von der Fähigkeit des Bildungssystems ab, die gesteigerte Nachfrage befriedigen zu können, sowie von der Fähigkeit des Arbeitsmarktes, das relativ geänderte Arbeitskräfteangebot zu absorbieren. Der Anpassungsmechanismus könnte auch durch mehr Aufklärung der Studierenden über die Erträge aus den einzelnen Bildungs- und Studiengängen beschleunigt werden, sodass sie ihre Entscheidungen bewusster treffen könnten.

Diese hohen Erträge können teilweise auch durchaus mit dem Marktgleichgewicht in Einklang stehen. Bei dieser Auslegung würden die hohen Ertragsraten teilweise den Preis für eine knappe Ressource, nämlich Kompetenz und Motivation, zur Geltung bringen. Falls die Bildungserträge im Grenzbereich niedriger sind, ist staatliches Eingreifen zur Förderung der Bildung von Humankapital nicht mehr so dringlich, wenn die Qualität der Studierenden im Grenzbereich ohnehin nicht mehr steigerungsfähig ist. In dem Maße jedoch, in dem Bildungssysteme sowohl die kognitiven als auch die nicht kognitiven Fähigkeiten junger Menschen verbessern können, kann Bildungspolitik langfristig einen wesentlichen Beitrag zu mehr Effizienz und Chancengleichheit in der Bildung leisten. Die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) der OECD weisen darauf hin, dass es einigen Ländern wesentlich besser gelingt als anderen, unter Wahrung der Chancengleichheit für alle 15-Jährigen ein hohes Niveau der Bildungsleistungen zu erreichen.

Die Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen haben jedoch auch einen gesellschaftlichen Aspekt. Hierbei kommen private und staatliche Kosten und Nutzen höherer Bildung zusammen. Die gesellschaftlichen Bildungskosten würden den Produktionsausfall während der Dauer der Bildungsmaßnahme sowie die gesamten Kosten für das entsprechende Bildungsangebot umfassen, also nicht nur die vom Einzelnen getragenen Kosten. Eine gesellschaftliche Ertragsrate sollte auch eine Reihe von indirekten Nutzeffekten von Bildung umfassen, die auch wirtschaftliche Auswirkungen haben, wie eine bessere Gesundheit, ein stärkerer sozialer Zusammenhalt sowie informiertere und mündigere Bürger. Während Angaben zu den von der Gesellschaft zu tragenden Kosten für die meisten OECD-Länder zur Verfügung stehen, ist es wesentlich schwieriger, Informationen über den gesamten gesellschaftlichen Nutzen zu beschaffen. Hinsichtlich einiger möglicherweise relevanter externer Faktoren im Zusammenhang mit der Bildung hat man sogar nur recht unzureichende Vorstellungen über die Art und das Ausmaß, in dem sie wirken.

Bei der in diesem Indikator vorgenommenen Art der Schätzung von Ertragsraten sind unbedingt einige generelle konzeptionelle Einschränkungen zu berücksichtigen:

- Die angegebenen Daten stellen ausschließlich rechnerische Ertragsraten dar. Zweifellos unterscheiden sich diese Ergebnisse von ökonometrischen Schätzungen, die z. B. bei der Einkommensfunktion ansetzen würden und nicht beim lebenslangen Einkommen errechnet auf Basis von durchschnittlichen empirischen Einkommen.
- Die Schätzungen beziehen sich lediglich auf den durch das formale Bildungssystem vermittelten Bildungsstand. Die Auswirkungen des Lernens außerhalb des formalen Bildungssystems bleiben unberücksichtigt.

- Der hier gewählte Ansatz schätzt das künftige Einkommen von Personen mit unterschiedlichem Bildungsstand auf Grundlage der Erkenntnisse über die aktuellen Unterschiede bei den durchschnittlichen Bruttoeinkommen nach Bildungsstand und Alter. Die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Bildungsständen und Einkommen müssen in der Zukunft jedoch nicht unbedingt die gleichen sein wie heute. Der technische, wirtschaftliche und soziale Wandel kann auch das mit einem bestimmten Bildungsstand assoziierte Einkommensniveau verändern.
- Wie schon bei der Erörterung der Interpretation der Daten zur Einkommensstreuung kommen auch in den Unterschieden bei den Ertragsraten zum Teil die unterschiedlichen länderspezifischen institutionellen und vom Markt unabhängigen einkommenswirksamen Bedingungen zum Tragen. Zu nennen sind hier beispielsweise institutionelle Vorgaben, die die Flexibilität bei den relativen Einkommen einschränken.
- Die Schätzungen basieren auf dem durchschnittlichen Bruttoeinkommen von Personen mit unterschiedlichen Bildungsständen. Geht man von einem bestimmten Bildungsstand aus, können sich jedoch Personen, die unterschiedliche Ausbildungsgänge absolvierten oder verschiedene soziale Hintergründe haben, unterschiedlichen Ertragsraten gegenübersehen.
- Bei der Beurteilung des Nutzens wird auch der Beitrag der Bildung zur höheren Beschäftigungswahrscheinlichkeit berücksichtigt. Dadurch wird die Schätzung jedoch auch sensibel hinsichtlich der konjunkturellen Phase, in der die Daten erhoben wurden.

Ferner erfordern die Berechnungen der Ertragsraten eine Reihe restriktiver Annahmen zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit. So war es beispielsweise nicht möglich, die durch Lohn- und Gehaltsanpassungen veranlassten Veränderungen der sozialen Transferleistungen bei den Effekten auf die öffentlichen Haushalte zu berücksichtigen. Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass die Anspruchsvoraussetzungen für eine Vielzahl sozialer Leistungen sich zwischen den Ländern sowie nach Personenstand (und ggf. weiteren Kriterien) stark unterscheiden. Um die Vergleichbarkeit sicherzustellen, wurden die Ertragsraten daher für einen fiktiven kinderlosen Alleinstehenden berechnet.

Die vorstehende Analyse ließe sich bei Verfügbarkeit entsprechender Daten in verschiedener Weise erweitern. So wären insbesondere differenziertere und vergleichbare Daten für die Kosten pro Bildungsteilnehmer und eine Reihe von sozialen Transferleistungen hilfreich. Auch die Schätzung der Veränderungen bei den Mehrwertsteuereinnahmen aufgrund der durch höhere Bildungsstände ermöglichten höheren Einkommen trügen zu einer umfassenderen Beurteilung der Auswirkungen auf die öffentlichen Kassen bei. Bei den Berechnungen wurde auch außer Acht gelassen, dass Besserverdiener häufig auch im Alter über 64 Jahren über ein höheres Einkommen verfügen, da sie bessere Rentenbezüge haben.

Definitionen und angewandte Methodik

Bei den Einkommensdaten in Tabelle A9.1 handelt es sich für Dänemark, Finnland, Irland, Italien, Kanada, Korea, Luxemburg, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien, die Tschechische Republik, die Türkei und die Vereinigten Staaten um Jahresangaben. Australien, Neuseeland und das Vereinigte Königreich berichten wöchentliche Daten und Belgien, Deutschland, Frankreich, Polen, die Schweiz und Ungarn sowie das Partnerland Israel Monatsdaten. Die Einkommen sind angegeben vor Abzug der Einkommensteuern, außer für Belgien, Korea und die Türkei, dort handelt es sich um versteuerte Einkommen. Bei den Zahlen für Luxemburg, Polen, die Tschechische Republik und Ungarn sind die Einkommensdaten für Teilzeitbeschäftigte nicht enthalten, für Luxemburg, Polen und Ungarn sind ferner die Daten für Einkommen, die nur während eines Teils des Jahres erwirtschaftet wurden, nicht enthalten.

Die Forschungsergebnisse in Bezug auf die Einkommensfestsetzung in den Vereinigten Staaten werden in Bowles und Gintis (2000) näher beschrieben.

Für die Errechnung der Ertragsraten wurden Annahmen zu den Einkommen zugrunde gelegt.

Für diejenigen, die ihren Abschluss im Sekundarbereich II als Teil der regulären Schulbildung erwarben, bezogen sich diese Annahmen auf den geschätzten Einkommensausfall, festgelegt auf dem Niveau des Mindestlohns (wenn kein nationaler Mindestlohn vorhanden war, wurde eine Lohnstufe aus den Tarifverträgen gewählt). Durch diese Annahme versucht man die angegebenen extrem niedrigen Einkommen für 15- bis 24-Jährige mit einem Abschluss im Sekundarbereich I auszugleichen, die in früheren Ausgaben von Bildung *auf einen Blick* zu extrem hohen Schätzwerten führten.

Bei denjenigen, die sich in der Mitte ihrer beruflichen Laufbahn für eine weitere Bildungsteilnahme entschieden, betrafen die Annahmen den unmittelbaren Einkommensanstieg (10 Prozent gegenüber dem Einkommensniveau für den vorherigen Bildungsstand) und die Länge des Zeitraums, der erforderlich ist, bis sich das Einkommen an das Durchschnittseinkommen der Personen angeglichen hat, die diesen nächsthöheren Bildungsabschluss schon besitzen (zwei Jahre). Diese Annahmen sind einigermaßen willkürlich. Es gibt nur wenige empirische Erkenntnisse über das Einkommen Erwachsener, die nach Teilzeit- oder Vollzeitbildungsmaßnahmen wieder ins Erwerbsleben zurückkehren, insbesondere für solche, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben. Ergebnisse aus Kanada weisen jedoch darauf hin, dass der Anpassungszeitraum bei 30- bis 49-Jährigen, die einen Universitätsabschluss erwerben, knapp zwei Jahre dauert, für diejenigen, die einen anderen tertiären Abschluss erwerben, ist er noch kürzer. Dennoch ist zu beachten, dass die kanadischen Daten auf der Grundlage einer relativ kleinen Stichprobe erhoben wurden, bei der es keine Kontrolle für die Tatsache gab, dass sich diejenigen, die in die Bildung investierten, möglicherweise stark von denjenigen unterschieden, die das nicht taten, z. B. in so wichtigen Aspekten wie Motivation und individuellen Fähigkeiten.

Zu den Berechnungsmethoden für die Ertragsraten in den Tabellen A9.5 bis A9.8 siehe Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068170623457:

- Table A9.2b: Trends in relative earnings: male population
  (Entwicklung der relativen Einkommen: männliche Bevölkerung) (1997 – 2005)

- Table A9.2c: Trends in relative earnings: female population
  (Entwicklung der relativen Einkommen: weibliche Bevölkerung) (1997 – 2005)

- Table A9.4b: Distribution of 25-to-64-year-old males by level of earnings and educational attainment (2005 or latest available year)
  (Verteilung 25- bis 64-jähriger Männer nach Einkommenskategorie und Bildungsstand [2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr])

- Table A9.4c: Distribution of 25-to-64-year-old females by level of earnings and educational attainment (2005 or latest available year)
  (Verteilung 25- bis 64-jähriger Frauen nach Einkommenskategorie und Bildungsstand [2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr])

A 9

Tabelle A9.1a

Relative Einkommen der Bevölkerung mit Erwerbseinkommen (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Nach Bildungsstand und Geschlecht für 25- bis 64-Jährige und 30- bis 44-Jährige (Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich = 100)

			Unterhalb Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge		Tertiärbereich insgesamt	
			25–64	30–44	25–64	30–44	25–64	30–44	25–64	30–44	25–64	30–44
OECD-Länder												
Australien	2005	Männer	86	88	105	111	115	117	143	150	136	141
		Frauen	87	88	104	103	120	128	156	156	146	149
		M+F	81	83	96	99	110	113	139	141	131	134
Österreich	2005	Männer	76	73	131	136	122	119	173	164	149	144
		Frauen	74	75	122	119	145	132	168	170	156	151
		M+F	71	69	121	122	129	123	174	170	152	148
Belgien	2004	Männer	91	93	100	103	117	120	153	151	137	137
		Frauen	82	84	106	110	127	127	155	160	137	139
		M+F	90	92	102	104	116	118	155	154	134	134
Kanada	2004	Männer	79	78	103	105	111	107	169	157	140	132
		Frauen	70	74	96	98	120	125	176	186	146	155
		M+F	78	78	102	104	110	108	168	161	138	134
Tschechische Rep.	2005	Männer	79	82	m	m	135	148	193	201	190	199
		Frauen	72	74	m	m	125	136	165	171	161	169
		M+F	72	76	m	m	125	139	185	194	181	191
Dänemark	2004	Männer	82	79	97	92	113	112	141	134	133	128
		Frauen	85	80	96	96	115	115	128	124	126	123
		M+F	82	80	103	98	115	116	129	124	126	122
Finnland	2004	Männer	91	88	m	m	131	125	180	168	161	150
		Frauen	97	92	m	m	129	125	165	160	146	141
		M+F	94	91	m	m	123	115	171	159	149	138
Frankreich	2005	Männer	90	89	m	m	129	134	167	166	152	152
		Frauen	81	81	m	m	130	134	152	161	142	149
		M+F	86	87	m	m	125	131	157	161	144	148
Deutschland	2005	Männer	93	95	114	117	128	126	159	152	151	144
		Frauen	77	80	117	117	117	113	161	160	151	149
		M+F	88	86	111	111	132	130	164	157	156	150
Ungarn	2005	Männer	76	76	127	127	138	144	253	269	253	268
		Frauen	72	75	117	117	131	134	188	194	188	194
		M+F	73	75	121	120	131	133	216	225	215	225
Irland	2004	Männer	83	87	104	107	111	114	178	167	157	150
		Frauen	72	76	101	101	134	132	190	199	170	175
		M+F	86	90	104	102	119	119	186	179	164	159
Italien	2004	Männer	78	79	m	m	m	m	183	163	183	163
		Frauen	73	74	m	m	m	m	134	128	134	128
		M+F	79	81	m	m	m	m	160	143	160	143
Korea	2003	Männer	73	83	m	m	103	109	138	132	127	125
		Frauen	75	91	m	m	138	146	201	227	176	195
		M+F	67	77	m	m	111	122	156	161	141	148
Luxemburg	2002	Männer	79	78	114	137	132	139	170	176	149	156
		Frauen	74	67	120	129	120	125	145	150	131	137
		M+F	78	76	117	120	129	136	165	171	145	152
Niederlande	2002	Männer	84	84	m	m	m	m	m	m	143	141
		Frauen	72	72	m	m	m	m	m	m	155	156
		M+F	84	84	m	m	m	m	m	m	148	147
Neuseeland	2005	Männer	79	81	107	109	122	110	146	139	140	133
		Frauen	77	73	105	103	115	113	147	149	135	137
		M+F	78	79	105	106	108	102	144	141	132	131
Norwegen	2004	Männer	84	88	118	113	143	143	139	137	140	138
		Frauen	82	86	121	116	148	151	141	142	142	143
		M+F	84	88	125	120	154	146	135	133	136	134

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.1a (Forts.)

Relative Einkommen der Bevölkerung mit Erwerbseinkommen (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Nach Bildungsstand und Geschlecht für 25- bis 64-Jährige und 30- bis 44-Jährige (Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich = 100)

			Unterhalb Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge		Tertiärbereich insgesamt	
			25–64	30–44	25–64	30–44	25–64	30–44	25–64	30–44	25–64	30–44
OECD-Länder												
Polen	2004	Männer	77	76	107	110	164	175	184	186	179	183
		Frauen	68	71	102	103	136	150	155	164	151	162
		M+F	78	80	99	100	154	166	166	170	163	169
Portugal	2004	Männer	54	60	m	m	m	m	182	180	182	180
		Frauen	58	61	m	m	m	m	177	180	177	180
		M+F	57	62	m	m	m	m	179	179	179	179
Spanien	2004	Männer	84	83	83	87	107	105	144	141	132	128
		Frauen	78	79	95	62	97	100	156	158	141	144
		M+F	85	84	89	96	104	105	144	141	132	130
Schweden	2004	Männer	85	81	121	124	107	106	145	140	135	132
		Frauen	87	82	105	107	114	106	133	129	127	122
		M+F	87	82	120	121	105	100	137	131	127	122
Schweiz	2005	Männer	79	79	109	106	123	122	149	145	140	137
		Frauen	75	81	112	110	131	140	158	170	149	161
		M+F	76	80	109	108	139	142	164	165	156	157
Türkei	2004	Männer	67	64	m	m	115	110	149	145	139	133
		Frauen	46	48	m	m	154	174	183	169	164	167
		M+F	65	63	m	m	121	119	152	143	141	135
Ver. Königreich	2005	Männer	72	70	m	m	117	118	152	161	142	148
		Frauen	70	65	m	m	137	136	200	203	180	181
		M+F	69	71	m	m	123	124	169	177	155	161
Vereinigte Staaten	2005	Männer	64	65	113	112	117	115	192	193	183	183
		Frauen	63	63	109	111	122	119	173	180	167	172
		M+F	67	67	110	110	117	114	183	183	175	175
Partnerland												
Israel	2005	Männer	74	62	107	112	119	113	179	185	159	162
		Frauen	72	66	120	122	119	119	177	188	157	165
		M+F	79	71	104	105	113	109	169	178	151	156

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 9

Tabelle A9.1b

Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Gehältern (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Durchschnittliche Jahreseinkommen von Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern, nach Bildungsstand, für 30- bis 44-Jährige und 55- bis 64-Jährige

		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge		Alle Bildungsbereiche zusammen	
		30–44	55–64	30–44	55–64	30–44	55–64	30–44	55–64	30–44	55–64
OECD-Länder											
Australien	2005	58	59	58	56	64	62	61	60	62	59
Österreich	2005	59	54	58	55	64	99	60	64	57	53
Belgien	2004	67	67	74	65	78	79	78	84	76	67
Kanada	2004	53	50	55	56	64	55	65	57	63	54
Tschechische Republik	2005	67	78	75	90	69	79	64	74	69	81
Dänemark	2004	71	70	70	72	72	71	65	64	72	69
Finnland	2004	71	78	68	78	67	74	65	71	70	73
Frankreich	2005	67	65	74	71	74	62	72	64	74	62
Deutschland	2005	49	50	58	50	52	52	62	62	57	53
Ungarn	2005	87	86	87	102	81	107	63	77	83	84
Irland	2004	49	56	56	63	65	57	67	52	62	58
Italien	2004	69	76	75	70	m	m	59	55	74	70
Korea	2003	49	45	44	52	59	107	76	62	51	37
Luxemburg	2002	79	83	92	71	83	105	78	131	84	56
Niederlande	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	62	50
Neuseeland	2005	53	60	59	71	61	54	64	65	61	65
Norwegen	2004	61	63	63	65	66	69	65	63	66	63
Polen	2004	70	72	75	95	64	76	66	74	81	87
Portugal	2004	73	96	72	130	m	m	72	193	78	114
Spanien	2004	64	57	68	67	64	56	76	74	75	65
Schweden	2004	73	76	72	73	72	77	66	68	72	74
Schweiz	2005	55	46	54	52	62	53	64	53	54	47
Türkei	2004	52	38	69	113	109	m	81	176	78	85
Vereinigtes Königreich	2005	47	49	50	56	59	59	63	71	56	54
Vereinigte Staaten	2005	62	54	64	62	66	67	60	58	65	58
Partnerland											
Israel	2005	61	48	57	56	60	51	58	58	62	58

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.2a

Entwicklung der relativen Einkommen: Erwachsenenbevölkerung (1997–2005)

Nach Bildungsstand, für 25- bis 64-Jährige (Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
OECD-Länder										
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	79	m	80	m	77	m	m	m	81
	Tertiärbereich	124	m	134	m	133	m	m	m	131
Österreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	71
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	152
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	92	m	91	89	90	m
	Tertiärbereich	m	m	m	128	m	132	130	134	m
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	77	79	79	76	77	78	78	m
	Tertiärbereich	m	141	141	145	146	139	140	138	m
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	68	68	68	m	m	m	m	73	72
	Tertiärbereich	179	179	179	m	m	m	m	182	181
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	85	86	86	m	87	88	82	82	m
	Tertiärbereich	123	124	124	m	124	124	127	126	m
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	97	96	96	m	95	95	94	94	m
	Tertiärbereich	148	148	153	m	150	150	148	149	m
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	84	84	84	m	m	84	84	85	86
	Tertiärbereich	149	150	150	m	m	152	146	147	144
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	81	78	79	75	m	77	87	88	88
	Tertiärbereich	133	130	135	143	m	143	153	153	156
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	68	68	70	71	71	74	74	73	73
	Tertiärbereich	179	184	200	194	194	205	219	217	215
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	75	79	m	89	m	76	m	86	m
	Tertiärbereich	146	142	m	153	m	144	m	164	m
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	58	m	78	m	78	m	79	m
	Tertiärbereich	m	127	m	138	m	153	m	160	m
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	78	m	m	m	m	67	m	m
	Tertiärbereich	m	135	m	m	m	m	141	m	m
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	78	m	m	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	145	m	m	m
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	83	m	m	m	m	84	m	m	m
	Tertiärbereich	141	m	m	m	m	148	m	m	m
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	77	76	76	74	74	m	76	75	78
	Tertiärbereich	148	136	139	133	133	m	126	129	132
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	85	84	84	m	m	84	80	84	m
	Tertiärbereich	138	132	133	m	m	135	126	136	m
Polen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	78	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	163	m
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	62	62	m	m	m	m	57	m
	Tertiärbereich	176	177	178	m	m	m	m	179	m
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	77	80	m	m	78	m	m	85	m
	Tertiärbereich	149	144	m	m	129	m	m	132	m
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	90	89	89	m	86	87	87	87	m
	Tertiärbereich	129	130	131	m	131	130	128	127	m
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	74	75	76	78		77	75	74	76
	Tertiärbereich	152	153	151	157		156	156	164	156
Türkei	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	65	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	141	m
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	64	65	65	67	67	m	69	67	69
	Tertiärbereich	153	157	159	159	159	m	162	158	155
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	70	67	65	65	m	66	66	65	67
	Tertiärbereich	168	173	166	172	m	172	172	172	175
Partnerland										
Israel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	79
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	151

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 9

Tabelle A9.3

Entwicklung der Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (1997–2005)

Durchschnittliche Jahreseinkommen von Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern, nach Bildungsstand, für 25- bis 64-Jährige

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
OECD-Länder										
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	m	66	m	62	m	m	m	61
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	62	m	64	m	62	m	m	m	60
	Tertiärbereich	62	m	67	m	63	m	m	m	65
Österreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	57
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	m	m	60
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	62
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	64	m	65	66	66	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	72	m	72	74	74	m
	Tertiärbereich	m	m	m	74	m	76	74	74	m
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	52	51	52	51	50	52	52	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	59	60	60	59	61	60	59	m
	Tertiärbereich	m	61	60	58	58	60	61	61	m
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	66	66	66	m	m	m	m	74	74
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	69	69	69	m	m	m	m	80	80
	Tertiärbereich	66	65	65	m	m	m	m	67	68
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	73	73	73	m	74	75	73	74	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	72	71	71	m	71	73	71	71	m
	Tertiärbereich	68	66	66	m	67	68	67	67	m
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	78	77	77	m	76	76	77	76	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	74	72	72	m	71	72	72	72	m
	Tertiärbereich	66	65	62	m	63	64	66	65	m
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	68	68	68	m	m	68	68	68	68
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	75	75	75	m	m	75	75	74	75
	Tertiärbereich	69	69	69	m	m	69	72	70	70
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	63	74	70	56	m	53	54	54	52
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	64	67	68	63	m	61	60	60	62
	Tertiärbereich	63	68	60	61	m	60	58	60	62
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	79	80	84	83	83	85	89	89	88
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	88	86	89	88	88	93	95	96	93
	Tertiärbereich	64	63	62	62	62	67	71	72	69
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	46	48	m	46	m	48	m	49	
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	59	63	m	60	m	57	m	56	m
	Tertiärbereich	70	70	m	71	m	62	m	61	m
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	70	m	76	m	70	m	69	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	62	m	65	m	66	m	74	m
	Tertiärbereich	m	52	m	62	m	60	m	54	m
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	56	m	m	m	m	48	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	70	m	m	m	m	47	m	m
	Tertiärbereich	m	75	m	m	m	m	65	m	m
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	80	m	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	86	m	m	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	75	m	m	m
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	46	m	m	m	m	49	m	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	56	m	m	m	m	58	m	m	m
	Tertiärbereich	57	m	m	m	m	62	m	m	m
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	52	61	65	61	61	m	65	66	61
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	62	63	67	64	64	m	63	63	62
	Tertiärbereich	60	59	61	67	67	m	62	62	60
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	60	61	m	m	61	63	63	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	61	61	62	m	m	63	66	64	m
	Tertiärbereich	63	62	62	m	m	64	66	65	m
Polen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	71	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	m	81	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	68	m

Anmerkung: Bei den Zahlen für Luxemburg, Polen, Portugal, die Tschechische Republik und Ungarn sind in diesen Zahlen die Einkommensdaten für Teilzeitbeschäftigte nicht enthalten, für Belgien, Luxemburg, Polen, Portugal und Ungarn sind ferner die Daten für Einkommen, die nur während eines Teils des Jahres erwirtschaftet wurden, nicht enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.3 (Forts.)

Entwicklung der Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (1997–2005)

Durchschnittliche Jahreseinkommen von Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern, nach Bildungsstand, für 25- bis 64-Jährige

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
OECD-Länder										
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	72	71	71	m	m	m	m	74	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	69	69	69	m	m	m	m	69	m
	Tertiärbereich	66	66	65	m	m	m	m	67	m
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	61	m	m	58	m	m	63	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	72	76	m	m	71	m	m	68	m
	Tertiärbereich	68	69	m	m	64	m	m	73	m
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	73	74	74	m	74	74	75	75	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	72	72	73	m	71	72	73	73	m
	Tertiärbereich	67	66	67	m	65	67	68	69	m
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	51	51	53	51	m	51	52	54	53
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	55	57	58	57	m	53	54	52	56
	Tertiärbereich	60	61	62	62	m	59	60	58	60
Türkei	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	52	m
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	m	75	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	89	m
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	47	50	51	50	50	m	52	52	50
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	53	53	53	52	52	m	54	53	52
	Tertiärbereich	60	62	63	64	64	m	64	63	66
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	53	60	59	59	m	63	67	63	63
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	59	62	61	60	m	63	64	63	65
	Tertiärbereich	59	58	59	56	m	58	61	59	59
Partnerland										
Israel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	57
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	m	m	59
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	58

Anmerkung: Bei den Zahlen für Luxemburg, Polen, Portugal, die Tschechische Republik und Ungarn sind in diesen Zahlen die Einkommensdaten für Teilzeitbeschäftigte nicht enthalten, für Belgien, Luxemburg, Polen, Portugal und Ungarn sind ferner die Daten für Einkommen, die nur während eines Teils des Jahres erwirtschaftet wurden, nicht enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 9

Tabelle A9.4a

Verteilung der 25- bis 64-Jährigen nach Einkommenskategorie und Bildungsstand (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

			Einkommenskategorie					
			An oder unter der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1.5-fachen des Medians	Mehr als das 1.5-Fache aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	Alle Kategorien
			%	%	%	%	%	%
OECD-Länder								
Australien	2005	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	24,3	46,3	21,1	5,6	2,8	100
		Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	14,5	39,2	29,9	10,0	6,4	100
		Tertiärbereich B	12,9	32,6	35,2	11,3	8,0	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	9,1	20,5	33,1	19,5	17,9	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	15,5	35,1	28,9	11,6	8,9	100
Österreich	2005	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	32,6	41,0	18,9	4,9	2,6	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	20,2	30,6	29,2	11,6	8,5	100
		Tertiärbereich B	11,9	17,1	30,3	23,8	16,8	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	15,0	13,4	15,7	19,3	36,6	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	20,8	29,2	26,5	12,5	11,1	100
Belgien	2004	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	10,5	58,0	27,9	3,3	0,3	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	5,8	52,8	33,8	6,3	1,4	100
		Tertiärbereich B	2,1	35,3	48,4	12,0	2,2	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	1,6	17,8	37,3	26,7	16,7	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	5,5	44,5	35,9	10,2	3,9	100
Kanada	2004	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	37,9	29,6	16,9	8,9	6,7	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	27,6	26,5	23,0	11,6	11,2	100
		Tertiärbereich B	24,4	23,0	23,2	14,6	14,8	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	19,6	14,7	17,2	15,8	32,6	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	26,5	23,4	20,8	13,0	16,3	100
Tschechische Rep.	2005	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	18,7	65,3	13,7	1,7	0,7	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	5,1	49,8	34,1	7,7	3,3	100
		Tertiärbereich B	1,1	33,5	43,8	12,7	9,0	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	0,3	10,5	39,2	21,9	28,0	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	5,4	44,6	33,3	9,6	7,2	100
Dänemark	2004	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	25,3	41,3	26,9	4,4	2,2	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	16,2	35,8	35,8	7,8	4,3	100
		Tertiärbereich B	12,6	23,4	43,5	14,0	6,4	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	13,2	20,3	38,8	15,4	12,3	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	17,6	32,4	34,8	9,2	5,9	100
Finnland	2004	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	26,2	36,7	27,4	6,8	2,8	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	22,1	36,4	30,9	7,8	2,9	100
		Tertiärbereich B	13,8	27,2	39,6	12,3	7,1	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	11,3	16,4	27,4	22,1	22,8	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	19,2	30,8	31,1	11,3	7,7	100
Frankreich	2005	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	16,6	51,8	23,9	5,5	2,2	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	8,4	46,1	32,7	8,8	4,0	100
		Tertiärbereich B	3,1	28,8	40,9	17,3	9,9	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	4,1	17,4	33,7	20,5	24,3	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	9,4	40,9	31,3	10,8	7,5	100
Deutschland	2005	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	30,8	32,7	28,2	7,0	1,3	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	24,4	33,9	29,0	8,3	4,3	100
		Tertiärbereich B	12,8	25,4	32,3	18,0	11,5	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	14,2	17,1	24,9	20,7	23,0	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	21,5	28,5	28,1	12,3	9,6	100
Ungarn	2005	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	12,5	67,0	16,1	3,0	1,5	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	10,5	43,8	26,7	10,3	8,7	100
		Tertiärbereich B	8,3	29,4	30,0	10,6	21,8	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	2,1	6,7	23,4	24,4	43,5	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	9,0	39,6	24,1	12,2	15,2	100

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.4a (Forts. 1)

Verteilung der 25- bis 64-Jährigen nach Einkommenskategorie und Bildungsstand (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

			Einkommenskategorie					
			An oder unter der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1.5-Fachen des Medians	Mehr als das 1.5-Fache, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	Alle Kategorien
			%	%	%	%	%	%
OECD-Länder								
Irland	2004	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	31,7	33,9	21,9	8,2	4,3	100
		Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	20,2	33,7	25,6	12,4	8,0	100
		Tertiärbereich B	11,5	30,1	29,0	15,6	13,8	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	9,6	14,9	19,3	22,7	33,5	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	20,8	29,2	23,3	13,5	13,1	100
Italien	2004	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	20,0	44,2	24,0	5,5	6,2	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	10,3	33,6	34,1	10,7	11,4	100
		Tertiärbereich B	m	m	m	m	m	m
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	7,5	17,7	31,0	15,2	28,6	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	14,0	36,0	29,4	9,1	11,5	100
Korea	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	31,5	42,8	19,0	2,5	4,2	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	15,7	34,9	29,6	8,6	11,2	100
		Tertiärbereich B	14,5	30,8	31,0	11,3	12,4	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	8,6	17,5	29,7	17,1	27,0	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	17,8	32,1	27,1	9,5	13,5	100
Luxemburg	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	12,1	60,1	21,6	4,9	1,3	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	2,3	52,2	28,0	11,7	5,8	100
		Tertiärbereich B	0,6	28,6	41,7	17,2	11,8	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	0,0	14,4	36,6	24,9	24,1	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	3,5	45,4	30,0	13,0	8,2	100
Niederlande	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	26,9	37,9	29,0	5,0	1,3	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	17,4	36,5	33,2	9,3	3,6	100
		Tertiärbereich insgesamt	8,3	20,8	30,5	21,9	18,6	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	17,4	32,6	31,3	11,6	7,1	100
Neuseeland	2005	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	22,9	48,4	20,8	5,4	2,5	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	17,4	34,1	28,8	11,5	8,2	100
		Tertiärbereich B	16,9	29,3	30,8	11,2	11,7	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	11,5	21,9	26,9	19,4	20,3	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	17,0	33,5	27,2	12,1	10,2	100
Norwegen	2004	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	30,1	37,1	25,5	5,1	2,2	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	20,4	35,4	32,2	8,1	4,0	100
		Tertiärbereich B	8,7	15,3	34,7	22,8	18,4	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	12,3	22,0	40,1	13,5	12,1	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	19,0	31,0	33,7	9,7	6,6	100
Polen	2004	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	17,0	54,4	21,0	5,7	1,9	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	8,5	44,7	29,1	10,7	7,0	100
		Tertiärbereich B	4,2	27,9	28,0	15,6	24,3	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	1,2	16,6	35,6	20,8	25,8	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	9,6	41,0	27,6	11,4	10,4	100
Portugal	2004	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	0,0	61,6	23,2	7,7	7,5	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	0,0	32,9	27,8	15,1	24,2	100
		Tertiärbereich B	m	m	m	m	m	m
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	0,0	7,1	16,5	18,3	58,2	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	0,0	50,0	23,2	10,3	16,5	100
Spanien	2004	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	12,8	50,8	29,0	5,2	2,2	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	9,3	42,6	31,6	10,2	6,3	100
		Tertiärbereich B	7,8	43,8	30,6	10,6	7,1	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	3,3	22,8	33,2	19,9	20,7	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	9,1	41,0	30,9	10,7	8,4	100

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007 StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 9

Tabelle A9.4a (Forts. 2)

Verteilung der 25- bis 64-Jährigen nach Einkommenskategorie und Bildungsstand (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

			Einkommenskategorie					
			An oder unter der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1.5-Fachen des Medians	Mehr als das 1.5-Fache, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	Alle Kategorien
			%	%	%	%	%	%
OECD-Länder								
Schweden	2004	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	18,6	44,0	31,1	4,8	1,6	100
		Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	11,1	41,9	34,9	8,0	4,1	100
		Tertiärbereich B	12,9	31,1	39,8	11,4	4,9	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	10,6	21,5	36,4	15,3	16,3	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	12,8	37,2	34,8	9,1	6,1	100
Schweiz	2005	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	29,2	51,7	16,9	1,3	0,9	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	21,3	35,4	32,3	7,9	3,1	100
		Tertiärbereich B	8,6	20,5	39,7	20,0	11,2	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	8,7	19,0	25,9	23,4	23,0	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	18,0	31,8	30,2	12,0	8,1	100
Türkei	2004	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	28,2	39,5	20,2	7,7	4,4	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	12,1	26,1	29,6	17,1	15,0	100
		Tertiärbereich B	5,8	11,8	25,4	32,8	24,2	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	4,3	9,6	27,8	31,0	27,2	100
Ver. Königreich	2005	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	34,9	46,0	14,3	3,4	1,4	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	20,0	38,8	23,9	10,5	6,9	100
		Tertiärbereich B	10,3	28,0	28,8	20,4	12,5	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	6,3	15,4	23,4	25,2	29,7	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	17,3	33,1	23,3	14,1	12,2	100
Vereinigte Staaten	2005	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	41,7	40,4	12,2	3,9	1,8	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	23,5	36,2	21,3	11,3	7,8	100
		Tertiärbereich B	16,4	31,0	25,2	16,7	10,7	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	11,4	19,2	21,4	18,3	29,7	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	20,3	29,9	20,7	13,5	15,7	100
Partnerland								
Israel	2005	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	22,4	54,4	16,4	3,7	3,1	100
		Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	16,7	43,1	22,6	8,7	9,0	100
		Tertiärbereich B	16,3	36,6	23,0	10,3	13,8	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	10,5	24,9	20,5	13,1	31,1	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	14,6	35,4	21,4	10,4	18,2	100

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.5

Individuelle Ertragsraten für eine Person bei einem Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4) (2003)

Unter der Annahme, dass nach einem Abschluss des Sekundarbereichs I immer der Mindestlohn verdient wird

	Ertragsrate, wenn sofort der nachsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nachsthöheren Bildungsbereich Vollzeit besucht und selbst aufkommt für			
			direkte Kosten und entgangene Einkommen		keine direkte Kosten, aber entgangene Einkommen	
	Männer %	Frauen %	Männer %	Frauen %	Männer %	Frauen %
OECD-Länder						
Belgien	14,8	11,6	9,0	24,4	9,3	25,8
Dänemark	16,2	12,7	12,8	12,9	13,0	13,1
Finnland	17,3	11,6	−0,5	2,6	0,5	2,7
Ungarn	12,0	13,4	11,4	13,7	11,7	14,1
Korea	14,0	8,6	13,2	12,2	13,6	13,1
Neuseeland	14,1	14,9	10,3	7,3	10,7	7,8
Norwegen	9,0	7,3	9,3	10,8	9,7	11,9
Schweden	18,7	13,1	7,7	5,4	7,7	5,4
Schweiz	7,0	4,6	10,2	10,2	12,1	15,6
Vereinigtes Königreich	21,3	19,2	8,2	9,0	8,6	9,8
Vereinigte Staaten	23,9	19,7	20,9	18,7	21,4	19,3

Anmerkung: Es ergeben sich negative Ertragsraten, wenn extrem hohe entgangene Einkommen zu extrem niedrigen Schätzwerten führen.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Tabelle A9.6

Individuelle Ertragsraten für eine Person bei einem universitären Abschluss (ISCED 5/6) (2003)

	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächsthöheren Bildungsbereich Vollzeit besucht und selbst aufkommt für			
			direkte Kosten und entgangene Einkommen		keine direkte Kosten, aber entgangene Einkommen	
	Männer %	Frauen %	Männer %	Frauen %	Männer %	Frauen %
OECD-Länder						
Belgien	10,7	15,2	20,0	28,2	21,1	32,2
Dänemark	8,3	8,1	12,4	10,2	12,5	10,5
Finnland	16,7	16,0	16,2	13,2	16,4	13,4
Ungarn	22,6	15,0	25,1	19,4	27,8	22,0
Korea	12,2	14,9	15,0	27,7	15,9	31,1
Neuseeland	9,3	12,9	6,5	7,5	7,2	8,8
Norwegen	12,1	15,7	15,6	15,9	15,8	16,2
Schweden	8,9	8,2	10,4	8,2	10,8	8,7
Schweiz	10,0	9,8	10,9	20,6	11,3	22,2
Vereinigtes Königreich	16,8	19,6	11,4	14,9	12,5	16,8
Vereinigte Staaten	14,3	13,1	12,9	9,7	15,1	13,0

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

A 9

Tabelle A9.7

Staatliche Ertragsraten für eine Person bei einem Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4) (2003)

Unter der Annahme, dass nach einem Abschluss des Sekundarbereichs I immer der Mindestlohn verdient wird

	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächsthöheren Bildungsbereich Vollzeit besucht und selbst aufkommt für			
			direkte Kosten und entgangene Einkommen		keine direkte Kosten, aber entgangene Einkommen	
	Männer %	Frauen %	Männer %	Frauen %	Männer %	Frauen %
OECD-Länder						
Belgien	11,4	9,4	2,2	6,4	2,1	6,2
Dänemark	11,1	8,5	2,1	1,9	2,1	1,9
Finnland	8,2	4,7	−9,2	−2,6	−9,2	−2,6
Ungarn	8,3	8,9	3,3	5,9	3,2	5,7
Korea	6,7	3,0	3,2	3,7	2,6	3,0
Neuseeland	8,3	5,2	3,0	−2,2	2,7	−2,4
Norwegen	5,5	3,5	0,4	−0,2	0,2	−0,4
Schweden	10,4	6,9	−0,2	−0,1	−0,2	−0,1
Schweiz	1,7	2,4	−4,1	−3,1	−4,6	−3,7
Vereinigtes Königreich	13,4	10,6	4,8	4,1	4,3	3,4
Vereinigte Staaten	12,5	9,7	14,2	13,1	13,7	12,5

Anmerkung: Es ergeben sich negative Ertragsraten, wenn extrem hohe entgangene Einkommen zu extrem niedrigen Schätzwerten führen.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Tabelle A9.8

Staatliche Ertragsraten für eine Person bei einem universitären Abschluss (ISCED 5/6) (2003)

	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächsthöheren Bildungsbereich Vollzeit besucht und selbst aufkommt für			
			direkte Kosten und entgangene Einkommen		keine direkte Kosten, aber entgangene Einkommen	
	Männer %	Frauen %	Männer %	Frauen %	Männer %	Frauen %
OECD-Länder						
Belgien	12,2	17,9	10,6	9,4	10,3	9,0
Dänemark	7,8	6,9	3,4	1,0	3,3	0,9
Finnland	13,6	11,3	10,7	8,7	10,6	8,6
Ungarn	18,8	13,1	14,8	10,3	13,6	9,2
Korea	14,2	16,8	7,4	17,2	5,9	13,1
Neuseeland	9,9	9,9	2,4	2,1	1,7	1,2
Norwegen	9,5	9,9	4,3	4,5	4,3	4,5
Schweden	7,5	6,3	3,6	1,8	3,4	1,6
Schweiz	6,3	5,8	−0,1	−0,7	−0,2	−0,9
Vereinigtes Königreich	13,7	16,1	6,4	8,4	5,6	7,1
Vereinigte Staaten	14,1	13,0	9,6	6,0	7,3	3,2

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Kapitel B

Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen

B

B

Klassifizierung der Bildungsausgaben

In diesem Kapitel werden die Bildungsausgaben anhand von drei Dimensionen klassifiziert:

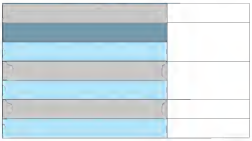
- Die erste Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die horizontale Achse dargestellt und bezieht sich auf den Ort, an dem Ausgaben anfallen. Die eine Komponente dieser Dimension sind Ausgaben in den Schulen und Hochschulen sowie in den Bildungsministerien und anderen Einrichtungen, die direkt an der Bereitstellung und Unterstützung von Bildung beteiligt sind. Ausgaben für Bildung außerhalb von Bildungseinrichtungen sind eine weitere Komponente.

- Die zweite Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die vertikale Achse dargestellt und kennzeichnet die für Bildungszwecke erworbenen Sach- und Dienstleistungen. Nicht alle Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind als unmittelbare Ausgaben für Bildung oder Unterricht einzustufen. In vielen OECD-Ländern bieten die Bildungseinrichtungen zusätzlich zum Unterricht auch noch verschiedene zusätzliche Dienstleistungen zur Unterstützung der Schüler/Studierenden und ihrer Familien an, wie z. B. Mahlzeiten, Transport, Unterbringung etc. Im Tertiärbereich können die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen nicht unerheblichen Anteil darstellen. Nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich finden in Bildungseinrichtungen statt. So können beispielsweise Familien die erforderlichen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien selbst kaufen oder ihren Kindern Privatunterricht erteilen lassen.

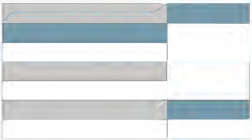
- Die dritte Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die farbliche Kennzeichnung dargestellt – nimmt eine Einteilung der Mittel nach ihrer Herkunft vor. Zu diesen Quellen zählen die öffentliche Hand und internationale Organisationen (hellgrau) sowie die privaten Haushalte und andere private Einheiten (hellblau). Wo private Bildungsausgaben durch öffentliche Mittel subventioniert werden, ist dies im Diagramm graublau gekennzeichnet.

Erfasste Daten

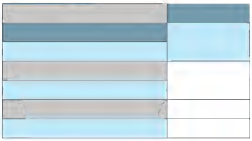
Indikator B1, B2 und B3



Indikator B4 und B5



Indikator B6



Copyrighted material

Indikator B1

Wie viel wird pro Schüler/Studierenden ausgegeben?

Dieser Indikator bietet eine Übersicht über die pro Schüler/Studierenden aufgewendeten Mittel. Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden werden in hohem Maße von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikatoren B6 und D3) beeinflusst, den Ruhestandsregelungen, den Unterrichts- und Lehrstunden (s. Indikatoren D1 und D4), den Lehrmaterialien und -einrichtungen, der Ausrichtung der angebotenen Bildungs- bzw. Studiengänge (s. Indikator C2) und der Anzahl der Schüler/Studierenden in einem Bildungssystem (s. Indikator C1). Maßnahmen zur Rekrutierung neuer Lehrkräfte, zur Verringerung der durchschnittlichen Klassengröße oder zur Änderung der Zusammensetzung der Beschäftigten im Bildungswesen (s. Indikator D2) haben im Lauf der Zeit ebenfalls zu Veränderungen bei den Ausgaben pro Schüler/Studierenden geführt.

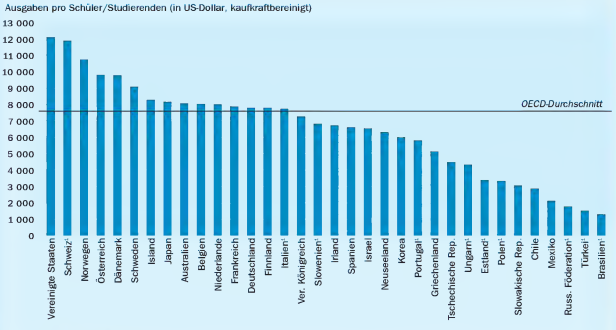
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B1.1

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich (2004)[1]

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden können als Kennzahl für die Kosten pro Schüler/Studierenden im jeweiligen formalen Bildungssystem dienen. Die Abbildung zeigt die jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten.

Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich 7.572 US-Dollar pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis einschließlich dem Tertiärbereich aus: 5.331 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 7.163 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich und 14.027 US-Dollar pro Studierenden im Tertiärbereich. Hinter diesen Durchschnittswerten stehen jedoch sehr unterschiedliche Ausgaben in den einzelnen Ländern. Ausgedrückt als arithmetisches Mittel aller OECD-Länder sind die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder doppelt so hoch wie die Ausgaben pro Schüler im Primarbereich.



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden.

Quelle: OECD. Tabelle B1.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007 StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Ohne die Ausgaben für Forschung und Entwicklung sowie für zusätzliche Dienstleistungen belaufen sich die Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs im Durchschnitt auf 7.664 US-Dollar. Sie reichen von maximal 4.500 US-Dollar pro Studierenden in Griechenland, Italien, Polen und der Türkei bis zu mehr als 9.000 US-Dollar in Australien, Dänemark, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten.
- Die OECD-Länder geben durchschnittlich während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich 81.485 US-Dollar pro Schüler aus. Die kumulierten Ausgaben pro Schüler des Primar- und Sekundarbereichs variieren zwischen weniger als 40.000 US-Dollar in Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Estland und der Russischen Föderation und 100.000 US-Dollar und mehr in Dänemark, Island, Luxemburg, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten.
- Geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden führen nicht automatisch zu schlechteren Leistungen, und es wäre irreführend, sie ganz allgemein mit einer geringeren Qualität des Bildungsangebotes gleichzusetzen. So liegen beispielsweise die kumulierten Ausgaben in Korea und den Niederlanden unter dem OECD-Durchschnitt, und dennoch gehörten beide Länder bei der Schulleistungsstudie PISA 2003 zu den Ländern mit den besten Ergebnissen.
- In Ländern mit einem niedrigen Ausgabenniveau pro Schüler/Studierenden können die Ausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf dennoch ähnlich hoch sein wie in Ländern mit einem hohen Ausgabenniveau pro Schüler/Studierenden. So wenden beispielsweise Korea, Polen, Portugal und Ungarn sowie das Partnerland Estland – Länder, deren Bildungsausgaben pro Schüler und BIP pro Kopf im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich unter dem OECD-Durchschnitt liegen – im Verhältnis zum BIP pro Kopf einen höheren Anteil pro Schüler auf als der OECD-Durchschnitt.
- Bildungsausgaben steigen tendenziell im Laufe der Zeit real, da die Lehrergehälter (der Hauptkostenfaktor) mit dem allgemeinen Gehaltsniveau ansteigen. Einerseits lassen steigende Kosten pro Schüler/Studierenden, die nicht von besseren Bildungsergebnissen begleitet werden, befürchten, dass das Produktivitätsniveau im Bildungswesen sinkt. Hierbei bestehen große Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsbereichen. Die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich stiegen zwischen 1995 und 2004 in Griechenland, Irland, Polen, Portugal, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn sowie dem Partnerland Chile um 50 Prozent oder mehr. Andererseits gingen im Tertiärbereich die Ausgaben pro Studierenden in einigen Ländern zurück: Die Bildungsausgaben stiegen langsamer als die Anzahl der Studierenden.

Politischer Hintergrund

Jährliche und kumulierte Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in absoluten Zahlen und im Verhältnis zum BIP pro Kopf

Leistungsfähige Bildungseinrichtungen benötigen die richtige Mischung aus gut ausgebildeten und befähigten Lehrkräften, angemessener Ausstattung und motivierten, lernwilligen Schülern/Studierenden. Es muss ein Gleichgewicht zwischen der Nachfrage nach hochwertiger Bildung, die sich in höheren Kosten pro Schüler/Studierenden niederschlagen kann, und unzumutbaren Belastungen für den Steuerzahler gefunden werden.

Aus diesem Grund steht die Frage, ob die für die Bildung eingesetzten Mittel einen den Investitionen entsprechenden Nutzen bringen, im Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion. Auch wenn es schwierig ist, den optimalen erforderlichen Ressourcenumfang abzuschätzen, um jeden Schüler/Studierenden auf ein Leben und Arbeiten in der modernen Gesellschaft vorzubereiten, können internationale Vergleiche der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden als Ausgangspunkt für eine Bewertung der Effektivität der verschiedenen Bildungsangebote dienen.

Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden

Die Politik muss die Notwendigkeit, die Qualität des Bildungsangebots zu verbessern, mit dem Wunsch, den Zugang zur Bildung, insbesondere im Tertiärbereich, zu erweitern, in Einklang bringen. Die vergleichende Übersicht der Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden zeigt, dass in vielen OECD-Ländern mit dem Anstieg der Schüler-/Studierendenzahlen, insbesondere im Tertiärbereich, nicht immer auch eine entsprechende Veränderung der Bildungsausgaben einhergegangen ist.

Darüber hinaus sind auch Entscheidungen über die Verteilung der Mittel auf die verschiedenen Bildungsbereiche von Bedeutung. Während zum Beispiel einige OECD-Länder besonderen Wert auf einen breiten Zugang zur Hochschulausbildung legen, investieren andere stärker in die fast vollständige Bildungsbeteiligung kleiner Kinder im Alter von drei oder vier Jahren.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator gibt Auskunft über die direkten öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Zahl der vollzeitäquivalenten Schüler/Studierenden an diesen Einrichtungen.

Im Interesse einer besseren internationalen Vergleichbarkeit sind öffentliche Zuwendungen zum Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden in diesen Zahlen nicht enthalten. Für einige OECD-Länder sind keine Zahlen zu den Ausgaben für Schüler/Studierende an privaten Bildungseinrichtungen verfügbar. Einige andere Länder wiederum stellen kein vollständiges Zahlenmaterial über unabhängige private Bildungseinrichtungen zur Verfügung. In diesen Fällen wurden nur die Ausgaben für öffentliche sowie staatlich subventionierte private Einrichtungen berücksichtigt. Es ist zu beachten, dass

Unterschiede bei den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden nicht nur auf Unterschiede bei den materiellen Ressourcen, die für Schüler/Studierende zur Verfügung gestellt werden, zurückzuführen sein können (z. B. Unterschiede im zahlenmäßigen Verhältnis Schüler/Studierende zu Lehrpersonal), sondern auch auf Unterschiede im relativen Gehalts- und Preisniveau.

Im Primar- und Sekundarbereich überwiegen bei den Bildungsausgaben die Ausgaben für die Unterrichtsdienstleistungen; im Tertiärbereich können andere Leistungen, insbesondere im Zusammenhang mit Forschung und Entwicklung oder zusätzlichen Dienstleistungen, einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen. Indikator B6 liefert weiter gehende Informationen über die Verteilung der Ausgaben nach den verschiedenen (Dienst-)Leistungsangeboten.

Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

Ausgehend von den jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich kann ermittelt werden, wie viel in jeden Schüler/Studierenden investiert wird. Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich im Durchschnitt 7.572 US-Dollar pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus. In 11 von 34 OECD- und Partnerländern liegen die Bildungsausgaben zwischen 6.000 und 8.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden. Die Bildungsausgaben in diesen Bereichen variieren zwischen maximal 4.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Estland und der Russischen Föderation und mehr als 9.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Dänemark, Norwegen, Österreich, Schweden, der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1a). Die Hauptkostenfaktoren bei den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden variieren von Land zu Land: Unter den fünf Ländern mit den höchsten Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich gehört die Schweiz zu den Ländern mit den höchsten Lehrergehältern im Sekundarbereich (s. Indikator D3), die Vereinigten Staaten sind eines der Länder mit den höchsten privaten Ausgaben im Tertiärbereich, und Dänemark, Norwegen und Österreich zählen zu den Ländern mit dem niedrigsten zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (s. Indikator D2).

Aber auch wenn die Gesamtausgaben pro Schüler/Studierenden in einigen OECD-Ländern ähnlich hoch sind, sind die Unterschiede bei der Verteilung der Mittel auf die einzelnen Bildungsbereiche doch beträchtlich. Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich pro Schüler im Primarbereich 5.331 US-Dollar aus, im Sekundarbereich 7.163 US-Dollar und pro Studierenden im Tertiärbereich 14.027 US-Dollar. Im Tertiärbereich werden diese Gesamtzahlen stark durch das hohe Ausgabenniveau in einigen wenigen großen OECD-Ländern, vor allem den Vereinigten Staaten, beeinflusst. Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in einem „typischen" OECD-Land, ausgedrückt durch das arithmetische Mittel aller OECD-Länder, belaufen sich auf 5.832 US-Dollar im Primarbereich, 7.276 US-Dollar im Sekundarbereich und 11.100 US-Dollar im Tertiärbereich (Tab. B1.1a und Abb. B1.2).

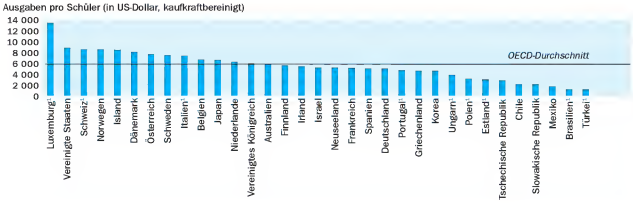
Diesen Durchschnittswerten liegt ein breites Spektrum von Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in den einzelnen OECD- und Partnerländern zugrunde. Im Primarbereich reichen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen von weniger als

Abbildung B1.2

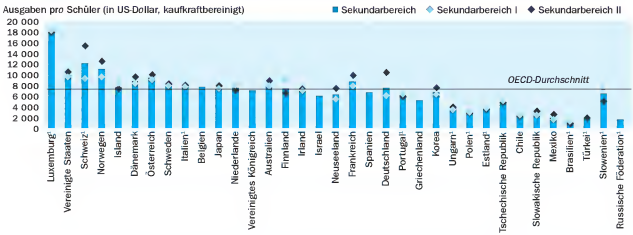
Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche, nach Bildungsbereich (2004)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten

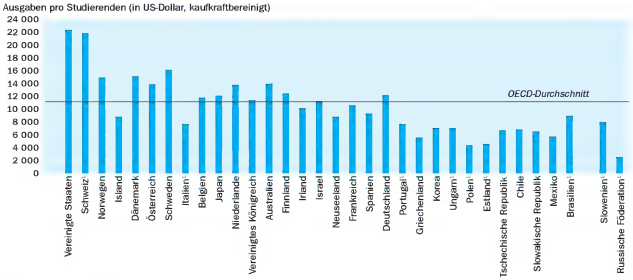
Primarbereich



Sekundarbereich



Tertiärbereich



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben pro Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B1.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

1.200 US-Dollar pro Schüler in der Türkei und dem Partnerland Brasilien bis zu 13.458 US-Dollar pro Schüler in Luxemburg. Im Sekundarbereich sind die Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern sogar noch größer. Dort unterscheiden sich die Bildungsausgaben pro Schüler um den Faktor 15 und reichen von 1.033 US-Dollar in Brasilien bis zu 17.876 US-Dollar in Luxemburg. Die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich reichen von 2.562 US-Dollar in der Russischen Föderation bis zu mehr als 21.000 US-Dollar in der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1a und Abb. B1.2).

Diese Vergleiche beruhen auf kaufkraftbereinigten Zahlen, die mittels Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP berechnet wurden, und nicht auf mittels aktuellen Wechselkursen berechneten Zahlen, d. h., sie geben den Betrag einer Landeswährung an, mit dem in einem bestimmten Land der gleiche Waren- und Dienstleistungskorb erworben werden kann wie in den Vereinigten Staaten mit US-Dollar.

Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen pro Schüler/Studierenden

Im Durchschnitt geben die OECD-Länder, für die Daten vorliegen, 5.745 US-Dollar für eigentliche Bildungsdienstleistungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich aus, was 86 Prozent der Gesamtausgaben pro Schüler in diesen Bildungsbereichen entspricht. In 16 der 26 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten entfallen auf zusätzliche Dienstleistungen seitens der Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich weniger als 5 Prozent der Gesamtausgaben pro Schüler. Dieser Anteil übersteigt in einer kleinen Gruppe von Ländern, zu der Finnland, Frankreich, Schweden, die Slowakische Republik und Ungarn gehören, 10 Prozent der Gesamtausgaben pro Schüler.

Im Tertiärbereich sind größere Unterschiede bei den Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen pro Studierenden im Vergleich zu den Gesamtausgaben pro Studierenden festzustellen. Die OECD-Länder, in denen Forschung und Entwicklung hauptsächlich an tertiären Bildungseinrichtungen stattfindet, verzeichnen in der Regel höhere Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich als Länder, in denen ein Großteil der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in den Bereich anderer öffentlicher Einrichtungen oder der Industrie fallen. Ohne die Ausgaben für Forschung und Entwicklung sowie für zusätzliche Dienstleistungen belaufen sich die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs im Durchschnitt auf 7.664 US-Dollar und reichen von maximal 4.500 US-Dollar pro Studierenden in Griechenland, Italien, Polen und der Türkei bis zu mehr als 9.000 US-Dollar in Australien, Dänemark, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1b).

Im Durchschnitt belaufen sich im Tertiärbereich die Ausgaben für Forschung und Entwicklung (FuE) sowie zusätzliche Dienstleistungen auf 29 bzw. 4 Prozent der Gesamtausgaben pro Studierenden. In 8 der 27 OECD- und Partnerländer, für die Daten zu den Ausgaben im Tertiärbereich für jeden einzelnen Leistungsbereich vorliegen (Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, die Niederlande, Schweden und die Schweiz), entfallen auf FuE und zusätzliche Dienstleistungen tertiärer Bildungseinrichtungen mindestens 35 Prozent der Gesamtausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich. Umgerechnet auf den einzelnen Studierenden kann dies erhebliche Beträ-

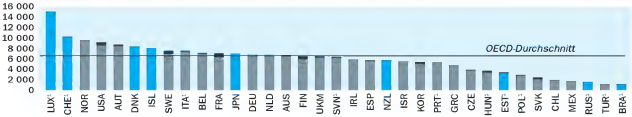
Abbildung B1.3

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf, nach Leistungsbereich und Bildungsbereich (2004)

- Gesamtausgaben pro Schüler/Studierenden
- Eigentliche Bildungsdienstleistungen
- Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)
- Forschung und Entwicklung (FuE) in tertiären Bildungseinrichtungen

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt

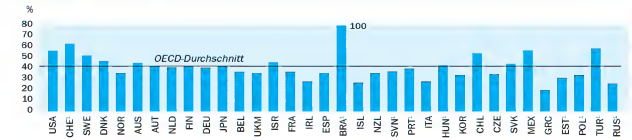


Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zum BIP pro Kopf



Anmerkung: Auflistung der verwendeten Ländercodes s. Hinweise für den Leser.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

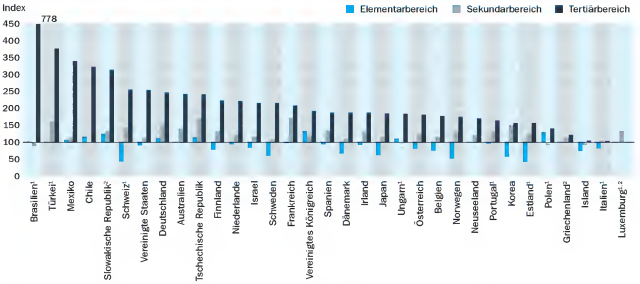
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche.

Quelle: OECD. Tabellen B1.1b und B1.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2006. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Abbildung B1.4

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (für alle Leistungsbereiche) in den einzelnen Bildungsbereichen im Verhältnis zum Primarbereich (2004)

Primarbereich = 100



Anmerkung: Ein Verhältnis vom 300 für den Tertiärbereich bedeutet, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich dreimal so hoch sind wie die für einen Schüler im Primarbereich. Ein Verhältnis von 50 für den Elementarbereich bedeutet, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Kind im Elementarbereich nur halb so hoch sind wie für einen Schüler im Primarbereich.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1a. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zu den Bildungsausgaben pro Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B1.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

ge ausmachen, wie z. B. in Deutschland, Finnland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, der Schweiz und den Vereinigten Staaten, wo sich in Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs die FuE-Ausgaben sowie die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen auf mehr als 4.500 US-Dollar pro Studierenden belaufen (Abb. B1.3 und Tab. B1.1.b).

Unterschiede in den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in den verschiedenen Bildungsbereichen

Den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden aller OECD-Ländern ist eines gemeinsam: Sie steigen in jedem Land vom Primar- zum Tertiärbereich stark an. Dies wird verständlich, wenn man die wichtigsten Faktoren betrachtet, die die Bildungsausgaben beeinflussen, insbesondere Ort und Art des Bildungsangebots. Bildung findet nach wie vor meistens an herkömmlichen Schulen und Hochschulen statt, die in Bezug auf Aufbau, Lehrplan, Art des Unterrichts und Management im Allgemeinen recht ähnlich sind. Diese Gemeinsamkeiten führen daher auch zu ähnlichen Strukturen der Ausgaben pro Schüler/Studierenden.

Vergleiche der Verteilung der Bildungsausgaben auf die einzelnen Bildungsbereiche geben Hinweise auf den relativen Stellenwert, den die einzelnen OECD-Länder den verschiedenen Bildungsbereichen bemessen, sowie auf die relativen Kosten der Bildungsvermittlung in diesen Bereichen.

Obwohl in fast allen OECD- und Partnerländern die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden von Bildungsbereich zu Bildungsbereich steigen (vom Primar- zum Tertiärbereich), variieren die relativen Unterschiede doch erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Abb. B1.4). Im Sekundarbereich betragen die Bildungsausgaben pro Schüler im Durchschnitt das 1,2-Fache derjenigen im Primarbereich, in Deutschland, Frankreich, Korea, der Tschechischen Republik und der Türkei sogar mehr als das 1,5-Fache. Diese fünf OECD-Länder weisen ein ähnliches Bild auf: Die Zahl der Unterrichtsstunden für Schüler ist im Primar- und Sekundarbereich insgesamt stark angestiegen, während die Zahl der von Lehrkräften in diesen beiden Bildungsbereichen erteilten Unterrichtsstunden im Vergleich zum OECD-Durchschnitt gesunken ist (s. Indikatoren D1 und D4).

Obwohl im Durchschnitt der OECD-Länder die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich 2,0-mal so hoch sind wie die Bildungsausgaben pro Schüler im Primarbereich, gibt es große länderspezifische Unterschiede in den Ausgabenstrukturen. Während beispielsweise Griechenland, Island, Italien und Polen für einen Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1,1- und 1,5-mal so viel ausgeben wie für einen Schüler im Primarbereich, ist es in Mexiko, der Slowakischen Republik und der Türkei sowie in den Partnerländern Brasilien und Chile mehr als das 3-Fache (Abb. B1.4).

Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Zahl der Schüler/Studierenden an diesen Einrichtungen

Die von den einzelnen OECD-Ländern in ihr jeweiliges Bildungssystem investierten Mittel können mit dem Anteil der Schüler/Studierenden im jeweiligen Bildungsbereich ins Verhältnis gesetzt werden. Tabelle B1.2 zeigt das jeweilige Verhältnis zwischen investierten Mitteln und Anzahl der Schüler/Studierenden und analysiert die von den einzelnen Ländern verfolgten unterschiedlichen Strategien bei der Aufteilung der Mittel zwischen den Bildungsbereichen.

Im Durchschnitt der 26 OECD-Länder, die Daten gemeldet haben, fließen zwei Drittel aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich, während etwa drei Viertel aller Schüler diesen Bereich besuchen. In Japan, Mexiko, der Slowakischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und Israel liegen diese beiden Zahlen um mehr als 10 Prozentpunkte auseinander (Tab. B1.2).

Im Vergleich zum Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich gibt es im Tertiärbereich erhebliche Unterschiede zwischen dem Anteil der investierten Mittel und dem prozentualen Anteil der eingeschriebenen Studierenden. Im Durchschnitt der 26 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, fließen 24 Prozent aller für Bildungseinrichtungen vorgesehenen Mittel in den Tertiärbereich, obwohl nur 15 Prozent aller Schüler/Studierenden diesen Bildungsbereich besuchen. Der Unterschied zwischen diesen beiden Verhältniszahlen im Tertiärbereich reicht von weniger als 7 Prozentpunkten in Frankreich, Griechenland, Island, Italien, Korea, Neuseeland, Polen, Portugal und dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern Estland und Slowenien bis zu mehr als 14 Prozentpunkten in den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien und Chile (Tab. B1.2).

Bildungsausgaben pro Schüler während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich

Die OECD-Länder geben im Durchschnitt während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich 81.485 US-Dollar pro Schüler aus. Obwohl die reguläre Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich in 30 von 36 OECD- und Partnerländern ähnlich lang ist (12 bis 13 Jahre), sind erhebliche Unterschiede bei den kumulierten Ausgaben pro Schüler festzustellen. Die kumulierten Ausgaben pro Schüler des Primar- und Sekundarbereichs variieren zwischen weniger als 40.000 US-Dollar in Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Estland und der Russischen Föderation und 100.000 US-Dollar oder mehr in Dänemark, Island, Luxemburg, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.3a und Abb. B1.5a).

Geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden führen nicht automatisch zu schlechteren Leistungen derselben, und es wäre irreführend, sie allgemein mit einer geringeren Qualität des Bildungsangebotes gleichzusetzen. Die kumulierten Ausgaben pro Schüler sind im Primar- und Sekundarbereich in Korea und den Niederlanden moderat, und dennoch gehörten beide Länder in der Schulleistungsstudie PISA 2003 zu den Ländern mit den besten Ergebnissen. Im Gegensatz hierzu geben Italien und die Vereinigten Staaten 100.000 US-Dollar und mehr aus, beide Länder blieben jedoch in der Schulleistungsstudie PISA 2003 unter dem Durchschnitt.

Bildungsausgaben pro Studierenden während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge

Sowohl die typische Dauer tertiärer Bildung als auch die Teilnahme als Vollzeit- oder Teilzeitstudierender variieren stark zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Daher geben die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden für Bildungsdienstleistungen (wie in Abb. B1.2 dargestellt) nicht unbedingt die Unterschiede in den Gesamtkosten für die tertiäre Bildung des typischen Studierenden wider.

Heute können Studierende aus einer Vielfalt von Bildungseinrichtungen und Teilnahmemöglichkeiten wählen, um die für sie beste Lösung hinsichtlich des angestrebten Bildungsabschlusses, ihrer Fähigkeiten und persönlichen Interessen zu finden. Viele Studierende nehmen an Teilzeitstudiengängen teil, während andere während des Studiums arbeiten oder an mehreren Einrichtungen studieren, bevor sie einen Abschluss erwerben. Diese unterschiedlichen Teilnahmemöglichkeiten können sich auf die Interpretation der Bildungsausgaben pro Studierenden auswirken.

Insbesondere vergleichsweise niedrige jährliche Bildungsausgaben pro Studierenden können zu vergleichsweise relativ hohen Gesamtkosten im Tertiärbereich führen, wenn die typische Dauer der tertiären Studiengänge lang ist. Abbildung B1.5b gibt einen Überblick über die durchschnittlichen Ausgaben pro Studierenden im Laufe des gesamten Studiums. Die Zahlen beziehen sich auf alle Studierenden, für die Ausgaben anfallen, einschließlich der Studienabbrecher. Auch wenn die Berechnungen auf einer Reihe vereinfachender Annahmen beruhen und daher mit Vorsicht zu interpretieren sind (s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*), lassen sich aus ihnen einige bedeutende Verschiebungen in der Rangfolge der OECD- und Partnerländer ablesen,

je nachdem ob die jährlichen oder die kumulierten Ausgaben das entscheidende Kriterium sind.

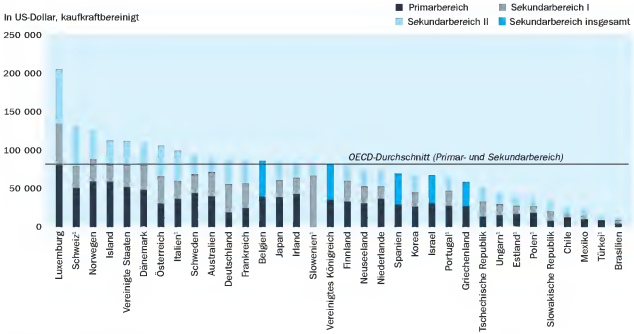
So entsprechen beispielsweise die jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden in Japan ungefähr denen in Deutschland – 12.193 US-Dollar in Japan gegenüber 12.255 US-Dollar in Deutschland (Tab. B1.1a). Aufgrund der unterschiedlichen Struktur der Abschlüsse im Tertiärbereich (s. Indikator A2) ist jedoch die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich in Deutschland etwas mehr als ein Jahr länger als in Japan (5,4 Jahre in Deutschland gegenüber 4,1 Jahren in Japan). Daher sind die kumulierten Kosten für jeden Studierenden im Tertiärbereich in Japan fast 15.000 US-Dollar niedriger als in Deutschland (49.624 US-Dollar verglichen mit 65.733 US-Dollar) (Abb. B1.5b und Tab. B1.3b).

Die Gesamtkosten eines Studiengangs im Tertiärbereich A sind in der Schweiz (mit 127.568 US-Dollar) mehr als doppelt so hoch wie in den anderen Ländern, die Zahlen vorgelegt haben, mit Ausnahme Deutschlands, der Niederlande und Österreichs (Tab. B1.3b). Diese Unterschiede müssen jedoch im Zusammenhang mit den Unterschieden in den nationalen Strukturen der Studienabschlüsse, aber auch mit möglichen Unterschieden im akademischen Qualifikationsniveau der Hochschulabsolventen in den einzelnen OECD-Ländern gesehen werden. Während man bei Studiengängen im Tertiärbereich B ähnliche Tendenzen feststellen kann, sind die Gesamtkosten bei die-

Abbildung B1.5a

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (2004)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler multipliziert mit der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

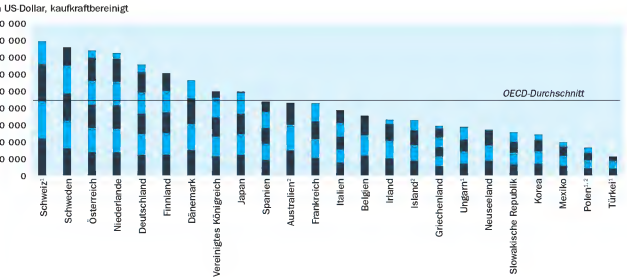
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler während der regulären Dauer der Ausbildung im Primar- und Sekundarbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B1.3a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Abbildung B1.5b

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden während der durchschnittlichen Studiendauer im Tertiärbereich (2004)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden multipliziert mit der durchschnittlichen Studiendauer im Tertiärbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Anmerkung: Jeder Abschnitt eines Balkens steht für die jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden. Die Zahl der Abschnitte steht für die Zahl an Jahren, die ein Studierender im Durchschnitt im Tertiärbereich verbringt.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Nur Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden während der durchschnittlichen Studiendauer im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B1.3b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

sen Studiengängen tendenziell wesentlich niedriger als bei Studiengängen im Tertiärbereich A, was vor allem mit ihrer kürzeren Studiendauer zusammenhängt.

Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf

Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden gemessen am BIP pro Kopf sind ein Maßstab für die Bildungsausgaben pro einzelnen Teilnehmer, bei dem der relative Wohlstand der OECD-Länder berücksichtigt wird. Da in den unteren Bildungsbereichen die Bildungsbeteiligung universell ist, können hier die Bildungsausgaben pro Schüler im Verhältnis zum BIP pro Kopf als Ausgaben für die nachwachsende Generation entsprechend der Finanzkraft eines Landes angesehen werden. Bei den höheren Bildungsbereichen wird dieses Verhältnis durch eine Kombination der Faktoren Volkseinkommen, Ausgabenniveau und Bildungsbeteiligung beeinflusst. Im Tertiärbereich können OECD-Länder beispielsweise einen relativ hohen Wert bei dieser Kennzahl erreichen, wenn ein großer Anteil ihres Wohlstands für eine relativ geringe Zahl von Studierenden aufgewendet wird.

Das Verhältnis zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben pro Schüler/Studierenden ist vielschichtig. Abbildung B1.6 zeigt die Koexistenz zweier verschiedener Beziehungen zwischen zwei sich klar unterscheidenden Ländergruppen (s. Ovale in Abb. B1.6). Länder mit einem BIP pro Kopf von weniger als ungefähr 27.500 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) weisen im Primar- und Sekundarbereich eine eindeutig positive Beziehung zwischen den Bildungsausgaben pro Schüler und dem BIP pro Kopf auf (Korea, Mexi-

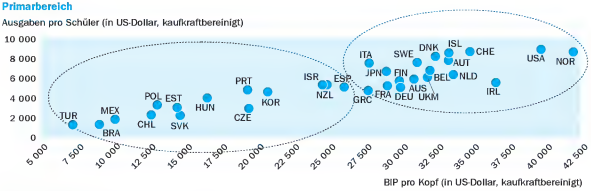
Abbildung B1.6

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2004)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Bildungsbereich

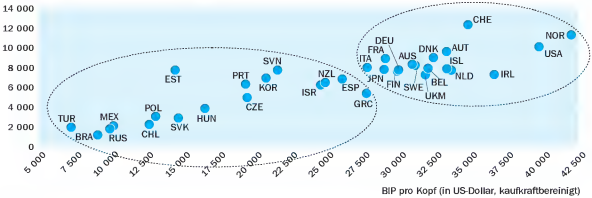
Primarbereich

Ausgaben pro Schüler (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



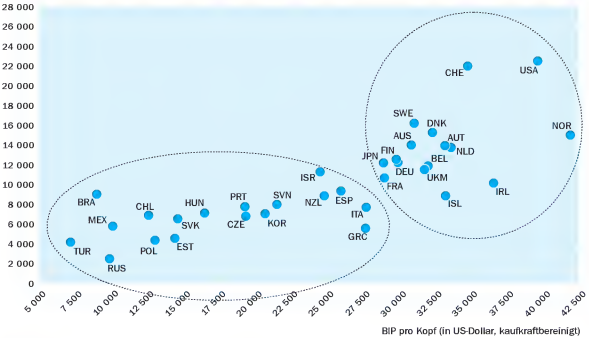
Sekundarbereich

Ausgaben pro Schüler (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



Tertiärbereich

Ausgaben pro Studierenden (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



Anmerkung: Auflistung der verwendeten Ländercodes s. Hinweise für den Leser.

Quelle: OECD. Tabellen B1.1a und B1.4 sowie Anhang 2. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

ko, Neuseeland, Polen, Portugal, die Slowakische Republik, Spanien, die Tschechische Republik, die Türkei und Ungarn sowie die Partnerländer Brasilien, Chile, Estland, Israel, die Russische Föderation und Slowenien). Ärmere OECD-Länder geben in der Regel weniger pro Schüler/Studierenden aus als reichere OECD-Länder.

Andererseits gibt es in den OECD-Ländern mit einem BIP pro Kopf von über 27.500 US-Dollar erhebliche Unterschiede bei den Bildungsausgaben pro Schüler/ Studierenden (s. Ovale in Abb. B1.6). Finnland, Frankreich und Japan sind beispielsweise Länder mit ähnlichem BIP pro Kopf, sie geben jedoch sowohl im Sekundar- als auch im Tertiärbereich sehr unterschiedliche Anteile ihres BIP pro Kopf aus. So liegt der Anteil des BIP pro Kopf, den Finnland und Japan pro Schüler des Sekundarbereichs ausgeben, mit 25 bzw. 26 Prozent im Bereich des OECD-Durchschnitts, während er in Frankreich (mit 30 Prozent) darüber liegt. Dagegen liegt der Anteil des BIP pro Kopf, den Frankreich pro Studierenden des Tertiärbereichs ausgibt, bei 37 Prozent, während es sowohl in Finnland als auch in Japan 42 Prozent sind (Tab. B1.4 und Abb. B1.3).

Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Primarbereich belaufen sich auf durchschnittlich 20 Prozent des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich auf 25 Prozent und im Tertiärbereich auf 40 Prozent (Tab. B1.4). Die Ausgabenverteilung im Verhältnis zum BIP pro Kopf kann in Ländern mit einem niedrigen Ausgabenniveau pro Schüler/ Studierenden dennoch der Verteilung in Ländern mit einem hohen Ausgabenniveau pro Schüler/Studierenden gleichen. So wenden beispielsweise Korea, Polen, Portugal und Ungarn sowie das Partnerland Estland – Länder, deren Bildungsausgaben pro Schüler und BIP pro Kopf im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich unter dem OECD-Durchschnitt liegen – im Verhältnis zum BIP pro Kopf mehr pro Schüler auf, als dem OECD-Durchschnitt entsprechen würde. In ähnlicher Weise geben Mexiko, Schweden, die Türkei und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Chile mehr als 50 Prozent ihres BIP pro Kopf pro Studierenden im Tertiärbereich aus und rangieren somit nach der Schweiz, die 63 Prozent ihres BIP pro Kopf für jeden Studierenden im Tertiärbereich aufwendet, unter den Ländern mit den höchsten Anteilen. Mit 100 Prozent des BIP pro Kopf verzeichnet Brasilien den höchsten Anteil von Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich. Dieses hohe Ausgabenniveau bezieht sich jedoch auf eine kleine Zahl von Studierenden, da in Brasilien nur 3 Prozent der Schüler/Studierenden aller Bildungsbereiche im Tertiärbereich eingeschrieben sind (Tab. B1.2 und B1.4 sowie Abb. B1.3).

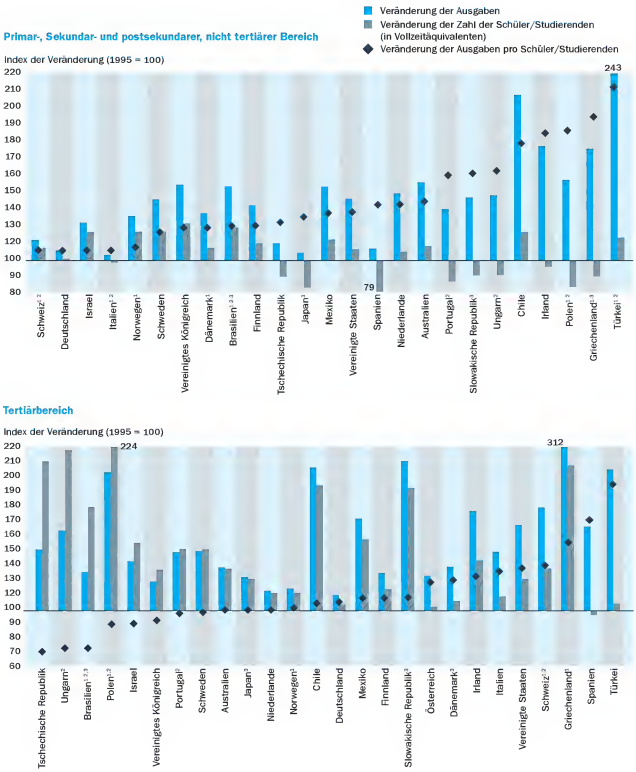
Veränderungen der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen 1995 und 2004

Die Zahl junger Menschen in der Bevölkerung beeinflusst sowohl die Bildungsbeteiligung als auch den Umfang der Mittel und des organisatorischen Aufwands, die ein Land in sein Bildungssystem investieren muss. Die Größe der jugendlichen Population eines Landes ist maßgebend für die potenzielle Nachfrage nach schulischer und beruflicher Grundausbildung. Je mehr junge Menschen es gibt, desto größer ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsleistungen. Tabelle B1.5 und Abbildung B1.7 zeigen in absoluten Zahlen und zu konstanten Preisen des Jahres 2004 die Auswirkungen von Veränderungen der Bildungsteilnahme und der Gesamtausgaben zwischen 1995 und 2004 auf die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden.

Abbildung B1.7

Veränderung der Zahl der Schüler/Studierenden sowie Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, nach Bildungsbereich (1995, 2004)

Index der Veränderung zwischen 1995 und 2004 (1995 = 100, zu konstanten Preisen von 2004)



1. Nur öffentliche Ausgaben. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten.

Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1a.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden.

Quelle: OECD. Tabelle B1.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

In allen Ländern stiegen die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 1995 und 2004. In 18 der 25 OECD- und Partnerländer, für die Daten verfügbar sind, überstiegen diese Änderungen zwischen 1995 und 2004 20 Prozent, und diese Steigerung belief sich sogar auf 50 Prozent oder mehr in einer Gruppe von Ländern, zu der Griechenland, Irland, Polen, Portugal, die Slowakische Republik, die Türkei und Ungarn sowie das Partnerland Chile gehören. Für alle diese Länder mit den höchsten Steigerungsraten ergibt sich ein ähnliches Bild: In allen (mit Ausnahme der Türkei sowie des Partnerlands Chile) lag in 2004 das Ausgabenniveau pro Schüler/Studierenden im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich unter dem OECD-Durchschnitt, während die Schüler-/Studierendenzahlen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 1995 und 2004 rückläufig waren. Die einzigen Länder, in denen der Ausgabenanstieg je Schüler/Studierenden im Primar-, Sekundar- und postsekundaren nicht tertiären Bildungsbereich im selben Zeitraum 10 Prozent oder weniger betrug, sind Deutschland, Italien, Norwegen und die Schweiz sowie das Partnerland Israel (Tab. B1.5 und Abb. B1.7).

Obwohl sich Bildungseinrichtungen oft nur mit zeitlicher Verzögerung an veränderte demografische Gegebenheiten anpassen, waren die sich ändernden Schülerzahlen offensichtlich nicht der ausschlaggebende Faktor für die Veränderungen bei den Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Griechenland, Japan, Polen, Portugal, Spanien, Ungarn und die Tschechische Republik bilden hier eine Ausnahme, da dort ein Rückgang der Schülerzahlen um mehr als 10 Prozent zu einer erheblichen Steigerung der Bildungsausgaben pro Schüler beitrug. In Japan und Spanien wurde der Rückgang der Schüler-/Studierendenzahlen von einem leichten Anstieg der Bildungsausgaben begleitet, während dieselbe Entwicklung in Griechenland, Polen und Portugal mit einem drastischen Anstieg der Ausgaben einherging (Tab. B1.5 und Abb. B1.7).

In Finnland, Mexiko, Norwegen, Schweden, der Türkei und dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und Israel verlief die Entwicklung anders: Sie sind die neun Länder mit dem höchsten prozentualen Anstieg der Schüler-/Studierendenzahlen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 1995 und 2004. In Finnland, Mexiko, Norwegen, Schweden, der Türkei und dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern Brasilien und Chile stiegen die Ausgaben stärker als die Schülerzahlen, sodass sich die Ausgaben pro Schüler erhöhten, während im Partnerland Israel dem Anstieg der Schülerzahlen ähnlich stark wachsende Bildungsausgaben gegenüberstanden (Tab. B1.5 und Abb. B1.7).

Anders sieht die Situation im tertiären Bildungsbereich aus. Unter den 26 OECD- und Partnerländern, für die Daten vorliegen, gingen zwischen 1995 und 2004 in Polen, Portugal, Schweden, der Tschechischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich sowie in den Partnerländern Brasilien und Israel die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich zurück. Dies ist in allen Ländern größtenteils auf den raschen Anstieg der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich in diesem Zeitraum (30 Prozent oder mehr) zurückzuführen (Abb. B1.7). Im Unterschied dazu erhöhten sich in Griechenland, Irland, Mexiko, der Schweiz und der Slowakischen Republik sowie dem Partnerland Chile die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich signi-

fikant trotz eines deutlichen Anstiegs der Zahl der Studierenden um 107, 37, 53, 31, 90 bzw. 92 Prozent. Dänemark, Deutschland, Österreich, Spanien und die Türkei waren die einzigen OECD-Länder, in denen die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich um weniger als 10 Prozent anstieg (Tab. B1.5 und Abb. B1.7).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2004 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2006 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*). Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden für einen bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Schüler-/Studierendenzahl (Vollzeitäquivalente) ermittelt. Dabei werden nur jene Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Schüler/Studierenden als auch Zahlen über die Ausgaben vorliegen. Die Ausgaben in nationaler Währung werden dann in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex für das BIP geteilt wird. Dieser Umrechnungskurs wird anstelle der aktuellen Wechselkurse verwendet, da diese von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden (Zinssätze, Handelspolitik, Konjunkturerwartungen etc.), die wenig mit der aktuellen, relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weitere Einzelheiten s. Anhang 2).

Der „OECD-Durchschnitt" wird als einfacher Durchschnittswert aller OECD-Länder, für die entsprechende Daten vorliegen, berechnet. Der Wert „OECD insgesamt" bezieht sich auf den Wert des Indikators, wenn die OECD-Region als Gesamtheit betrachtet wird (Einzelheiten s. Hinweise für den Leser).

Tabelle B1.5 zeigt die Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden zwischen den Haushaltsjahren 1995 und 2004. Die OECD-Länder wurden aufgefordert, die Daten für 1995 entsprechend den Definitionen und dem Erhebungsbereich der UOE-Datenerhebung von 2006 zu erfassen. Alle Daten zu den Ausgaben sowie die Angaben zum BIP des Jahres 1995 werden mithilfe des BIP-Preisdeflators an das Preisniveau von 2004 angepasst.

Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in Landeswährung als prozentualer Anteil des ebenfalls in Landeswährung ausgedrückten BIP pro Kopf angegeben werden. Wenn sich die Bildungsausgaben und die Daten zum BIP auf unterschiedliche Zeiträume beziehen, werden unter Verwendung der für das betreffende OECD-Land geltenden Inflationsraten die Ausgabendaten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Die zu erwartenden Ausgaben während der durchschnittlichen Studiendauer im Tertiärbereich (Tab. B1.3b) werden durch Multiplikation der aktuellen jährlichen Ausgaben mit der typischen Studiendauer im Tertiärbereich berechnet. Die zur Ermittlung der typischen Studiendauer im Tertiärbereich angewandte Methodik ist in Anhang 3

unter *www.oecd.org/edu/eag2007* beschrieben. Die Berechnungen hinsichtlich der Studiendauer im Tertiärbereich stützen sich auf die Daten einer im Jahr 2005 in den OECD-Ländern durchgeführten speziellen Erhebung.

Die Erstellung einer Rangfolge der OECD-Länder nach ihren jährlichen Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden wird durch unterschiedliche Definitionen der einzelnen Länder für die Begriffe Vollzeit-, Teilzeit- und vollzeitäquivalente Bildungsteilnahme erschwert. In einigen OECD-Ländern werden alle Studierenden des Tertiärbereichs als Vollzeitstudierende gezählt, während sich in anderen Ländern die Intensität der Beteiligung nach den innerhalb einer vorgegebenen Referenzzeit erworbenen *Credits* (Leistungspunkte) für die erfolgreiche Absolvierung bestimmter Module richtet. Bei OECD-Ländern, die genaue Angaben über Teilzeitstudierende machen können, werden sich höhere Ausgaben pro vollzeitäquivalenten Studierenden ergeben als bei solchen OECD-Ländern, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2007 vergleichbar sind, da sich aufgrund der *OECD Expenditure Comparability Study* Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter *http://dx.doi.org/10.1787/068176572003*:

- Table B1.1c: Annual expenditure on educational institutions per student for core services
  (Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen) (2004)

Tabelle B1.1a

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, für alle Leistungsbereiche (2004)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne FuE-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	5 776	7 747	8 853	8 160	7 969	8 425	15 000	14 036	10 250	8 053
Österreich	6 106	7 669	8 969	9 962	9 446	x(4)	10 072	14 281	13 959	9 595	9 803
Belgien	4 915	6 636	x(5)	x(5)	7 751	x(5)	x(9)	x(9)	11 842	7 920	8 019
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	3 178	2 791	4 769	4 790	4 779	2 191	3 273	7 142	6 752	5 711	4 484
Dänemark	5 323	8 081	8 224	9 466	8 849	x(4,9)	x(9)	x(9)	15 225	11 387	9 766
Finnland	4 282	5 581	8 918	6 555	7 441	x(5)	8 729	12 507	12 505	7 697	7 798
Frankreich	4 938	5 082	7 837	9 883	8 737	4 081	9 113	11 195	10 668	7 372	7 880
Deutschland	5 489	4 948	6 082	10 459	7 576	10 573	6 413	13 218	12 255	7 724	7 802
Griechenland	x(2)	4 595	x(5)	x(5)	5 213	5 688	2 549	7 199	5 593	4 521	5 135
Ungarn[1]	4 231	3 841	3 433	3 968	3 692	6 351	5 089	7 198	7 095	5 607	4 326
Island	6 114	8 434	8 284	7 330	7 721	x(4,9)	x(9)	x(9)	8 881	m	8 264
Irland	4 948	5 422	6 943	7 309	7 110	5 169	x(9)	x(9)	10 211	7 445	6 713
Italien[1]	5 971	7 390	7 657	7 971	7 843	m	8 378	7 716	7 723	4 812	7 723
Japan	3 945	6 551	7 325	7 883	7 615	x(4,9)	7 619	13 777	12 193	m	8 148
Korea	2 520	4 490	6 057	7 485	6 761	a	4 263	8 600	7 068	6 154	5 994
Luxemburg[1]	x(2)	13 458	18 036	17 731	17 876	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1 794	1 694	1 602	2 564	1 922	a	x(9)	x(9)	5 778	4 834	2 128
Niederlande	5 807	6 222	7 948	7 037	7 541	6 624	a	13 846	13 846	8 637	7 999
Neuseeland	5 112	5 190	5 334	7 424	6 299	5 412	5 791	9 834	8 866	8 240	6 298
Norwegen	4 327	8 533	9 476	12 498	11 109	x(5)	x(9)	x(9)	14 997	10 449	10 721
Polen[1]	4 045	3 130	2 822	2 949	2 889	3 147	2 756	4 471	4 412	3 893	3 323
Portugal[1]	4 461	4 881	6 359	5 962	6 168	m	x(9)	x(9)	7 741	m	5 809
Slowakische Rep.	2 575	2 073	2 389	3 155	2 744	x(4)	x(4)	6 535	6 535	5 940	3 058
Spanien	4 617	4 965	x(5)	x(5)	6 701	a	8 363	9 582	9 378	6 853	6 599
Schweden	4 417	7 470	7 836	8 218	8 039	3 437	x(9)	x(9)	16 218	8 355	9 085
Schweiz[1]	3 581	8 570	9 197	15 368	12 176	8 401	5 971	23 395	21 966	12 515	11 883
Türkei[1]	m	1 120	a	1 808	1 808	a	m	m	m	4 231	1 527
Ver. Königreich	7 924	5 941	x(5)	x(5)	7 090	x(5)	x(9)	x(9)	11 484	8 792	7 270
Vereinigte Staaten	7 896	8 805	9 490	10 468	9 938	m	x(9)	x(9)	22 476	19 842	12 092
OECD-Durchschnitt	**4 741**	**5 832**	**6 909**	**7 854**	**7 276**	**4 315**	**~**	**~**	**11 100**	**7 951**	**7 061**
OECD insgesamt	**5 117**	**5 331**	**–**	**–**	**7 149**	**–**	**–**	**–**	**14 027**	**11 443**	**7 872**
EU19-Durchschnitt	**4 896**	**5 786**	**7 215**	**7 694**	**7 236**	**4 726**	**~**	**~**	**10 191**	**7 192**	**6 811**
Partnerländer											
Brasilien[1]	1 171	1 159	1 172	801	1 033	a	x(4)	9 019	9 019	8 903	1 303
Chile[2]	2 460	2 120	2 106	2 062	2 077	a	4 371	8 090	6 873	m	2 864
Estland[1]	1 186	2 894	3 579	3 670	3 623	3 717	4 194	n	4 552	m	3 402
Israel	4 278	5 192	x(5)	x(5)	6 066	4 272	8 673	11 922	11 289	8 771	6 540
Russ. Föderation[1]	m	x(5)	x(5)	x(5)	1 615	x(5)	1 863	2 840	2 562	m	1 775
Slowenien[1]	6 369	x(3)	7 428	5 062	6 525	x(4)	x(9)	x(9)	8 011	6 866	6 824

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 1

Tabelle B1.1b

Jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Bildungsdienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung (2004)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich und Leistungsart (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Gesamt	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Forschung und Entwicklung	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	6 626	285	6 911	9 543	707	3 786	14 036
Österreich	8 517	422	8 938	9 493	102	4 364	13 959
Belgien	7 031	279	7 310	7 596	324	3 922	11 842
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	3 822	208	4 030	5 490	222	1 041	6 752
Dänemark[1]	8 492	a	8 492	11 387	a	3 838	15 225
Finnland	5 963	697	6 660	7 696	n	4 808	12 505
Frankreich	6 361	901	7 262	6 770	802	3 296	10 668
Deutschland	6 828	155	6 983	7 132	591	4 531	12 255
Griechenland[1]	4 855	76	4 931	4 072	449	1 072	5 593
Ungarn[2]	3 436	397	3 833	5 313	295	1 488	7 095
Island[1]	x(3)	x(3)	8 138	x(7)	x(7)	x(7)	8 881
Irland	5 902	131	6 034	7 445	x(7)	2 766	10 211
Italien[2]	7 434	307	7 741	4 498	314	2 912	7 723
Japan[1]	x(3)	x(3)	7 105	x(7)	x(7)	x(7)	12 193
Korea	5 079	471	5 550	6 105	49	913	7 068
Luxemburg[1,2]	x(3)	x(3)	15 157	m	m	m	m
Mexiko	1 789	m	1 789	4 834	m	944	5 778
Niederlande	6 841	73	6 914	8 634	3	5 210	13 846
Neuseeland	x(3)	x(3)	5 815	8 240	x(7)	627	8 866
Norwegen	9 670	101	9 772	10 265	184	4 548	14 997
Polen[2]	2 914	84	2 998	3 891	2	519	4 412
Portugal[2]	5 362	37	5 400	x(7)	x(7)	x(7)	7 741
Slowakische Republik[1]	2 120	442	2 562	4 781	1 160	594	6 535
Spanien	5 683	209	5 892	6 853	m	2 525	9 378
Schweden	7 001	743	7 744	8 355	n	7 863	16 218
Schweiz[2]	x(3)	x(3)	10 378	12 515	x(4)	9 451	21 966
Türkei[2]	1 183	79	1 262	4 170	x(4)	m	m
Vereinigtes Königreich	6 323	333	6 656	8 792	m	2 693	11 484
Vereinigte Staaten	8 640	729	9 368	17 738	2 104	2 634	22 476
OECD-Durchschnitt	**5 745**	**311**	**6 603**	**7 664**	**295**	**3 191**	**11 100**
EU19-Durchschnitt	**5 827**	**305**	**6 607**	**8 953**	**290**	**3 144**	**10 191**
Partnerländer							
Brasilien[1,2]	x(3)	x(3)	1 087	8 903	x(4)	116	9 019
Chile[3]	2 013	86	2 099	x(7)	x(7)	x(7)	6 873
Estland[2]	x(3)	x(3)	3 340	x(7)	x(7)	n	4 552
Israel	5 542	22	5 564	8 658	113	2 517	11 289
Russische Föderation[2]	x(3)	x(3)	1 615	x(7)	x(7)	x(7)	2 562
Slowenien[2]	6 258	267	6 525	6 851	15	1 145	8 011

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1a.
2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2005.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/088176572003
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.2

Anteil der Ausgaben (in %) für Bildungseinrichtungen im Vergleich zur Zahl der Schüler/Studierenden im jeweiligen Bildungsbereich (2004)

Die Tabelle zeigt die Verteilung der Bildungsausgaben und der Schüler/Studierenden pro Bildungsbereich. Die Zahl der Schüler/Studierenden ist an das Haushaltsjahr angepasst, d.h., die erste und die zweite Spalte bedeuten beispielsweise, dass in der Tschechischen Republik 9,5 Prozent aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen dem Elementarbereich zuzurechnen sind, während 13,3 Prozent der Kinder/Schüler diesem Bildungsbereich zuzurechnen sind.

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)		Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich insgesamt		Nicht einem einzelnen Bildungsbereich zugeordnet		Alle Bildungsbereiche zusammen	
	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der teilnehmenden Schüler/Studierenden (basierend auf Vollzeitäquivalenten)	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der teilnehmenden Schüler/Studierenden (basierend auf Vollzeitäquivalenten)	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der teilnehmenden Studierenden (basierend auf Vollzeitäquivalenten)	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der teilnehmenden Schüler/Studierenden (basierend auf Vollzeitäquivalenten)	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der teilnehmenden Schüler/Studierenden (basierend auf Vollzeitäquivalenten)
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
OECD-Länder										
Australien	m	2,9	m	81,5	m	15,5	m	0,1	m	100
Österreich	8,6	13,2	68,4	71,9	22,4	15,0	a	a	100	100
Belgien	9,8	15,3	67,9	71,4	20,4	13,2	2,0	n	100	100
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	9,5	13,3	65,7	72,2	22,1	14,5	2,7	n	100	100
Dänemark[1]	12,0	20,5	60,3	64,5	25,2	15,0	2,5	n	100	100
Finnland	6,2	10,8	64,5	71,8	29,3	17,4	n	n	100	100
Frankreich	11,6	17,3	66,7	67,7	21,7	15,0	n	n	100	100
Deutschland	9,6	13,4	66,7	73,1	21,5	13,4	2,1	0,1	100	100
Griechenland	x(2)	x(2)	64,7	71,2	32,6	28,8	2,7	n	100	100
Ungarn[2]	15,4	16,4	60,4	71,0	19,9	12,7	4,3	n	100	100
Island[1]	9,2	12,8	68,3	73,7	14,6	13,5	7,9	n	100	100
Irland	0,1	0,1	74,3	82,6	25,7	17,3	n	n	100	100
Italien[2]	9,3	11,7	71,7	69,6	19,0	18,7	n	n	100	100
Japan[1]	4,0	8,4	61,7	71,9	27,3	18,6	6,9	1,1	100	100
Korea	1,9	4,7	61,3	67,4	32,2	27,9	4,5	n	100	100
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	10,3	12,3	67,0	80,2	20,1	7,5	2,6	n	100	100
Niederlande	7,4	9,9	67,5	76,0	25,1	14,1	n	n	100	100
Neuseeland	4,8	6,0	72,8	79,1	20,9	14,9	1,5	n	100	100
Norwegen	4,8	11,5	68,4	72,2	23,3	16,0	3,5	n	100	100
Polen[2]	11,0	9,2	66,7	75,4	22,2	15,3	n	n	100	100
Portugal[2]	5,9	7,8	69,2	76,2	21,1	16,1	3,9	n	100	100
Slowakische Rep.[1]	10,5	12,6	63,5	76,5	23,1	10,9	3,0	n	100	100
Spanien	12,4	16,8	62,4	66,3	25,2	16,9	n	n	100	100
Schweden	7,8	14,7	66,2	71,8	26,1	13,5	n	n	100	100
Schweiz[2]	3,8	10,6	69,0	77,8	25,5	11,6	1,7	n	100	100
Türkei[2]	m	1,6	m	89,6	m	8,8	n	n	m	100
Ver. Königreich	6,2	4,3	75,0	83,5	18,9	12,2	n	a	100	100
Vereinigte Staaten	5,8	8,7	57,8	72,4	36,4	19,0	n	n	100	100
OECD-Durchschnitt	**7,9**	**10,6**	**66,5**	**74,2**	**23,9**	**15,5**	**1,9**	**n**	**100**	**100**
Partnerländer										
Brasilien[1,2]	9,0	9,9	73,7	87,5	17,2	2,6	n	n	100	100
Chile[3]	7,6	8,8	56,8	76,6	35,5	14,6	n	n	100	100
Estland[2]	7,6	19,2	85,4	76,7	6,3	4,1	0,7	n	100	100
Israel	10,3	16,0	56,1	68,0	23,4	14,0	10,2	1,9	100	100
Russ. Föderation[2]	15,2	m	56,5	m	18,3	m	10,0	n	100	m
Slowenien[2]	9,8	10,4	68,9	71,6	21,3	18,0	n	n	100	100

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1a.
2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2005.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 1

Tabelle B1.3a

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler für alle Leistungsbereiche während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (2004)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich

	Durchschnittliche reguläre Dauer der Ausbildung im Primar- und Sekundarbereich (in Jahren)				Kumulierte Bildungsausgaben pro Schüler während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (in US-Dollar)				
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Primar- und Sekundarbereich insgesamt	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt	Primar- und Sekundarbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	7,0	4,0	2,0	13,0	40 434	30 988	17 706	48 694	89 128
Österreich	4,0	4,0	4,0	12,0	30 674	35 875	39 848	75 723	106 397
Belgien	6,0	2,0	4,0	12,0	39 813	x(8)	x(8)	46 508	86 321
Kanada	6,0	3,0	3,0	12,0	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	5,0	4,0	4,0	13,0	13 957	19 076	19 159	38 234	52 191
Dänemark	6,0	4,0	3,0	13,0	48 485	32 895	28 398	61 292	109 778
Finnland	6,0	3,0	3,0	12,0	33 484	26 753	19 664	46 417	79 901
Frankreich	5,0	4,0	3,0	12,0	25 410	31 348	29 649	60 996	86 406
Deutschland	4,0	6,0	3,0	13,0	19 792	36 491	31 377	67 868	87 660
Griechenland	6,0	3,0	3,0	12,0	27 570	x(8)	x(8)	31 280	58 850
Ungarn[1]	4,0	4,0	4,0	12,0	15 365	13 731	15 873	29 604	44 969
Island	7,0	3,0	4,0	14,0	59 041	24 852	29 321	54 173	113 214
Irland	8,0	3,0	2,5	13,5	43 378	20 828	18 273	39 102	82 479
Italien[1]	5,0	3,0	5,0	13,0	36 951	22 970	39 857	62 827	99 778
Japan	6,0	3,0	3,0	12,0	39 308	21 974	23 648	45 623	84 931
Korea	6,0	3,0	3,0	12,0	26 942	18 171	22 455	40 626	67 568
Luxemburg[1]	6,0	3,0	4,0	13,0	80 748	54 109	70 924	125 033	205 781
Mexiko	6,0	3,0	3,0	12,0	10 166	4 805	7 692	12 496	22 662
Niederlande	6,0	2,0	3,0	11,0	37 332	15 896	21 112	37 008	74 340
Neuseeland	6,0	4,0	3,0	13,0	31 140	21 334	22 271	43 606	74 746
Norwegen	7,0	3,0	3,0	13,0	59 729	28 427	37 493	65 921	125 650
Polen[1]	6,0	3,0	4,0	13,0	18 783	8 467	11 797	20 264	39 047
Portugal[1]	6,0	3,0	3,0	12,0	28 088	19 076	17 887	36 963	65 051
Slowakische Republik	4,0	5,0	4,0	13,0	8 294	11 943	12 620	24 563	32 857
Spanien	6,0	4,0	2,0	12,0	29 787	x(8)	x(8)	40 206	69 994
Schweden	6,0	3,0	3,0	12,0	44 817	23 509	24 653	48 162	92 979
Schweiz[1]	6,0	3,0	3,5	12,5	51 420	27 590	53 788	81 378	132 798
Türkei[1]	8,0	a	3,0	11,0	8 961	a	5 423	5 423	14 384
Vereinigtes Königreich	6,0	3,0	3,5	12,5	35 646	x(8)	x(8)	46 086	81 732
Vereinigte Staaten	6,0	3,0	3,0	12,0	52 833	28 470	31 403	59 872	112 705
OECD-Durchschnitt	**5,9**	**3,3**	**3,3**	**12,4**	**33 768**	**~**	**~**	**47 717**	**81 485**
Partnerländer									
Brasilien[1]	4,0	4,0	3,0	11,0	4 636	4 687	2 404	7 091	11 727
Chile[2]	6,0	2,0	4,0	12,0	12 722	4 211	8 248	12 459	25 182
Estland[1]	6,0	3,0	3,0	12,0	17 363	10 736	11 009	21 746	39 108
Israel	6,0	3,0	3,0	12,0	31 152	x(8)	x(8)	36 396	67 548
Russische Föderation[1]	4,0	5,0	2,0	11,0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	17 763
Slowenien[1]	6,0	3,0	3,0	12,0	x(3)	66 854	15 187	82 041	82 041

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.3b

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden für alle Leistungsbereiche während der durchschnittlichen Studiendauer im Tertiärbereich (2004)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, mittels KKP für das BIP, nach Art des Studiengangs

	Methode[1]	Durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich (in Jahren)			Kumulierte Ausgaben pro Studierenden während der durchschnittlichen Studiendauer im Tertiärbereich (in US-Dollar)		
		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder							
Australien	VM	m	2,87	m	m	43 050	m
Österreich	VM	2,78	5,60	5,30	28 001	79 971	73 984
Belgien	VM	2,41	3,67	2,99	x(6)	x(6)	35 406
Kanada		m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik		m	m	m	m	m	m
Dänemark	NF	2,10	3,84	3,70	x(6)	x(6)	56 333
Finnland	VM	a	4,85	4,85	a	60 659	60 659
Frankreich[2]	VM	3,00	4,74	4,02	27 340	53 062	42 885
Deutschland	VM	2,37	6,57	5,36	15 205	86 815	65 733
Griechenland	VM	5,00	5,26	5,25	12 745	37 869	29 362
Ungarn[3]	VM	2,00	4,05	4,05	10 178	29 153	28 736
Island	VM	x(3)	x(3)	3,69	x(6)	x(6)	32 770
Irland	VM	2,21	4,02	3,24	x(6)	x(6)	33 083
Italien	NF	m	5,14	5,01	m	39 658	38 694
Japan	VM	2,11	4,51	4,07	16 077	62 132	49 624
Korea	VM	2,07	4,22	3,43	8 825	36 291	24 242
Luxemburg		m	m	m	m	m	m
Mexiko	NF	x(3)	3,42	3,42	x(6)	x(6)	19 762
Niederlande	VM	a	5,24	5,24	a	72 555	72 555
Neuseeland	VM	1,87	3,68	3,05	10 829	36 188	27 042
Norwegen	VM	m	m	m	m	m	m
Polen[3]	VM	m	3,68	m	m	16 453	m
Portugal		m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	NF	2,47	3,90	3,82	x(6)	x(6)	25 485
Spanien	VM	2,15	5,54	4,66	17 980	53 084	43 700
Schweden	VM	2,26	4,93	4,68	x(6)	x(6)	75 901
Schweiz[3]	VM	2,19	5,45	3,62	13 057	127 568	79 611
Türkei[3]	VM	2,73	2,37	2,65	x(6)	x(6)	11 229
Vereinigtes Königreich[2]	VM	3,52	5,86	4,34	x(6)	x(6)	49 873
Vereinigte Staaten		m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt		**2,28**	**4,50**	**4,11**	**~**	**~**	**44 394**

1. Zur Schätzung der Studiendauer im Tertiärbereich wurde entweder die Verkettungsmethode (VM) oder eine Näherungsformel (NF) verwendet.
2. Die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich wurde auf Grundlage nationaler Daten berechnet. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 1

B 1

Tabelle B1.4

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, für alle Leistungsbereiche, im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2004)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne FuE-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	19	25	29	26	26	27	49	45	33	26
Österreich	18	23	27	30	28	x(4)	30	43	42	29	30
Belgien	15	21	x(5)	x(5)	24	x(5)	x(9)	x(9)	37	25	25
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	16	14	25	25	25	11	17	37	35	29	23
Dänemark	16	25	25	29	27	x(4,9)	x(9)	x(9)	47	35	30
Finnland	14	19	30	22	25	x(5)	29	42	42	26	26
Frankreich	17	18	27	34	30	14	31	39	37	25	27
Deutschland	18	17	20	35	25	35	21	44	41	26	26
Griechenland	x(2)	17	x(5)	x(5)	19	21	9	26	20	16	19
Ungarn[1]	26	23	21	24	22	38	31	44	43	34	26
Island	18	25	25	22	23	x(4,9)	x(9)	x(9)	27	m	25
Irland	14	15	19	20	19	14	x(9)	x(9)	28	20	18
Italien[1]	22	27	28	29	28	m	30	28	28	17	28
Japan	14	23	25	27	26	x(4,9)	26	48	42	m	29
Korea	12	22	29	36	33	a	21	42	34	30	29
Luxemburg[1]	x(2)	21	28	27	28	x(5)	m	m	m	m	m
Mexiko	18	17	16	25	19	a	x(9)	x(9)	57	48	21
Niederlande	17	19	24	21	22	20	a	41	41	26	24
Neuseeland	21	21	21	30	25	22	23	40	36	33	25
Norwegen	10	20	23	30	27	x(5)	x(9)	x(9)	36	25	26
Polen[1]	31	24	22	23	22	24	27	34	34	30	25
Portugal[1]	23	24	33	31	32	m	x(9)	x(9)	40	m	30
Slowakische Rep.	18	14	16	22	19	x(4)	x(4)	45	45	41	21
Spanien	18	19	x(5)	x(5)	26	a	32	37	36	26	25
Schweden	14	24	25	26	26	11	x(9)	x(9)	52	27	29
Schweiz[1]	10	25	26	44	35	24	17	67	63	36	34
Türkei[1]	m	16	a	25	25	a	x(9)	x(9)	m	59	21
Ver. Königreich	25	19	x(5)	x(5)	22	x(5)	x(9)	x(9)	36	28	23
Vereinigte Staaten	20	22	24	26	25	m	x(9)	x(9)	57	50	30
OECD-Durchschnitt	**16**	**20**	**23**	**28**	**25**	**16**	**23**	**41**	**40**	**31**	**26**
EU19-Durchschnitt	**17**	**19**	**23**	**27**	**25**	**13**	**25**	**40**	**39**	**31**	**25**
Partnerländer											
Brasilien[1]	13	13	13	9	11	a	x(4)	100	100	98	14
Chile[2]	19	17	17	16	16	a	35	64	54	m	23
Estland[1]	8	20	25	25	25	26	29	n	32	m	24
Israel	17	21	x(5)	x(5)	25	17	35	49	46	36	27
Russ Föderation[1]	m	x(5)	x(5)	x(5)	16	x(5)	19	29	26	m	18
Slowenien[1]	30	x(3)	34	24	30	x(4)	x(9)	x(9)	37	32	32

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.5

Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, für alle Leistungsbereiche, aufgrund verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (1995, 2004)

Index der Veränderung zwischen 1995 und 2004 (BIP-Deflator 1995 = 100, zu konstanten Preisen von 2004)

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	Veränderung der Ausgaben	Veränderung der Zahl der Schüler	Veränderung der Ausgaben pro Schüler	Veränderung der Ausgaben	Veränderung der Zahl der Studierenden	Veränderung der Ausgaben pro Studierenden
OECD-Länder						
Australien	150	109	138	132	131	101
Österreich	108	m	m	126	103	122
Belgien	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	111	89	124	145	210	69
Dänemark[1]	130	108	121	133	107	123
Finnland	135	111	122	128	116	110
Frankreich	m	m	m	m	m	m
Deutschland	106	101	105	112	105	107
Griechenland[1,2]	172	90	192	312	207	151
Ungarn[3]	142	90	157	159	218	73
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	174	96	181	174	137	126
Italien[2,3]	104	98	105	144	111	130
Japan[1]	105	82	127	125	124	101
Korea	m	91	m	m	150	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	147	114	130	168	153	110
Niederlande	143	106	136	115	114	101
Neuseeland[2]	162	m	m	109	m	m
Norwegen[2]	129	118	109	117	113	103
Polen[2,3]	152	83	183	202	224	90
Portugal[3]	133	86	154	143	146	98
Slowakische Republik[1]	140	90	155	210	190	111
Spanien	107	79	136	162	97	167
Schweden	139	119	117	144	145	99
Schweiz[2,3]	113	108	105	176	131	134
Türkei[2,3]	243	115	211	191	106	181
Vereinigtes Königreich	149	124	120	122	130	93
Vereinigte Staaten	140	107	130	163	124	132
OECD-Durchschnitt	**139**	**101**	**138**	**155**	**141**	**109**
EU19-Durchschnitt	**134**	**98**	**137**	**158**	**148**	**107**
Partnerländer						
Brasilien[1,2,3]	148	123	122	129	176	73
Chile[4]	207	118	175	206	192	107
Estland	m	m	m	m	m	m
Israel	124	118	105	137	150	91
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1a. 2. Nur öffentliche Ausgaben. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007 Statl.ink: http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 1

Copyrighted material

Welcher Teil des Volkseinkommens wird für Bildung ausgegeben?

Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP zeigen, in welchem Ausmaß ein Land im Rahmen der Ressourcenzuweisung der Bildung Priorität einräumt. Schul- und Studiengebühren sowie Ausgaben anderer privater Einheiten für Bildung (s. Indikator B5) haben einen starken Einfluss auf die Unterschiede in den Gesamtbildungsausgaben der OECD-Länder, insbesondere im Tertiärbereich.

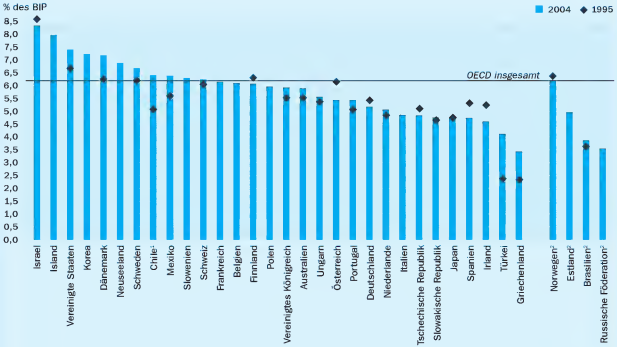
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche als Prozentsatz des BIP (1995, 2004)

In der Abbildung werden die Bildungsausgaben als der 1995 und 2004 in Bildungseinrichtungen investierte Anteil des jeweiligen Volkseinkommens dargestellt. Es werden die mit Mitteln sowohl aus privaten als auch öffentlichen Quellen finanzierten direkten und indirekten Ausgaben für Bildungseinrichtungen dargestellt.

Die OECD-Länder geben 6,2 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen aus. Der Anstieg der Bildungsausgaben fiel zwischen 1995 und 2004 in ungefähr einem Drittel der 24 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten hinter das Wachstum des Volkseinkommens zurück.



1. Referenzjahre 2005 und 1995. 2. Nur mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierte Ausgaben.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in 2004.

Quelle: OECD. Tabelle B2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Ungefähr zwei Drittel aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen bzw. 3,8 Prozent des BIP der OECD insgesamt gehen in den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich. Island und Neuseeland sowie in geringerem Ausmaß Schweden und die Schweiz geben im Verhältnis zu ihrem BIP mehr als doppelt so viel aus wie Griechenland.
- Mehr als ein Viertel der Ausgaben der OECD insgesamt für Bildungseinrichtungen entfallen auf Einrichtungen des Tertiärbereichs (1,9 Prozent des BIP der OECD insgesamt).
- Korea und die Vereinigten Staaten investieren 2,3 bzw. 2,9 Prozent ihres BIP in tertiäre Bildungseinrichtungen. In diesen beiden Ländern sowie dem Partnerland Chile (2,0 Prozent) ist der Anteil der privaten Ausgaben im Tertiärbereich am höchsten. Im Verhältnis zum BIP geben die Vereinigten Staaten für den Tertiärbereich bis zu drei Mal mehr aus als Italien, Portugal und die Türkei sowie das Partnerland Estland und vier Mal mehr als die Partnerländer Brasilien und die Russische Föderation.
- Heute erlangen mehr Menschen als je zuvor einen Abschluss im Sekundarbereich II und Tertiärbereich. In vielen Ländern wurde diese Entwicklung von erheblichen finanziellen Aufwendungen begleitet. Zwischen 1995 und 2004 stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen für alle Bildungsbereiche zusammen in den 24 Ländern mit vergleichbaren Daten für diesen Zeitraum, im Durchschnitt der OECD-Länder belief sich dieser Anstieg auf 42 Prozent. Der Anstieg ist in der Regel im tertiären Bildungsbereich höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zusammen.
- Im Tertiärbereich war der Anstieg der Ausgaben zwischen 1995 und 2004 in beinahe der Hälfte der OECD-Länder nach 2000 ausgeprägter als vor 2000. Zwischen 2000 und 2004 wuchsen die Ausgaben in Griechenland, Mexiko, Polen, der Schweiz, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie dem Partnerland Chile um mehr als 30 Prozentpunkte.
- Die Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter beeinflusst maßgebend die potenzielle Nachfrage nach schulischer und beruflicher Grundausbildung und somit die Ausgaben für Bildungseinrichtungen. Länder, in denen mehr als 25 Prozent der Bevölkerung an Bildungsmaßnahmen teilnehmen, verwenden einen über dem OECD-Durchschnitt liegenden Teil ihres BIP für Bildung. Dagegen wenden Länder, in denen weniger als 20 Prozent der Bevölkerung an Bildungsmaßnahmen teilnehmen, einen unter dem OECD-Durchschnitt liegenden Teil ihres BIP für Bildung auf.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator misst den relativen Anteil des Volkseinkommens in den einzelnen Ländern, der in Bildungseinrichtungen fließt. Ausgaben für Bildung stellen eine Investition dar, die dazu beitragen kann, das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu fördern sowie soziale Ungleichheiten zu verringern. Die Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP zeigen, in welchem Ausmaß ein Land im Rahmen der Ressourcenzuweisung der Bildung Priorität einräumt. Die Entscheidung, welcher Anteil an den insgesamt zur Verfügung stehenden Finanzmitteln für Bildung bereitgestellt wird, ist in jedem OECD-Land von zentraler Bedeutung. An ihr sind Regierung und Wirtschaft ebenso beteiligt wie der einzelne Schüler/Studierende und seine Familie, auch wird sie von der Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter und der Bildungsbeteiligung beeinflusst. Wenn die individuellen und gesellschaftlichen Erträge von Bildungsinvestitionen hoch genug sind, besteht ein Anreiz, die Bildungsbeteiligung zu erhöhen und die Gesamtinvestitionen im Bildungsbereich zu steigern.

Der Indikator liefert ferner eine vergleichende Übersicht der im Lauf der Zeit eingetretenen Veränderungen bei den Bildungsausgaben. Bei der Entscheidung über die Höhe der Mittel für Bildung müssen sich die Regierungen mit Forderungen nach Ausgabenerhöhungen z. B. im Bereich der Lehrergehälter oder der Bildungseinrichtungen auseinandersetzen. Dabei kann der vorliegende Indikator als Bezugspunkt dienen, denn er weist auf, wie sich die Höhe der Bildungsausgaben, sowohl gemessen am Volkseinkommen als auch in absoluten Zahlen, im Zeitverlauf in den einzelnen OECD-Ländern entwickelt hat.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator erfasst Ausgaben für Schulen, Hochschulen und andere öffentliche wie private Einrichtungen, die selbst Bildungsangebote bereitstellen oder zu deren Bereitstellung beitragen. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen beschränken sich nicht allein auf Ausgaben für Unterrichtszwecke, sondern beinhalten auch öffentliche und private Ausgaben für zusätzliche Leistungen für Schüler/Studierende und deren Familien (wie Unterbringung und Transport), soweit diese von den Bildungseinrichtungen erbracht werden. Im Tertiärbereich können auch die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen erheblichen Teil ausmachen. Sie sind in diesem Indikator enthalten, soweit die Forschungstätigkeit von Bildungseinrichtungen erbracht wird.

Nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich finden in Bildungseinrichtungen statt. Beispielsweise erwerben Familien Schulbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder lassen ihren Kindern Privatunterricht außerhalb von Bildungseinrichtungen erteilen. Im Tertiärbereich machen auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie für entgangenes Arbeitseinkommen einen beträchtlichen Teil der Bildungskosten aus. Alle derartigen außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Kosten bleiben bei diesem Indikator außer Acht, auch wenn diese Ausgaben

öffentlich subventioniert werden. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren B4 und B5 behandelt.

Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

Alle OECD-Länder investieren einen wesentlichen Teil ihrer nationalen Ressourcen in Bildung. Unter Berücksichtigung sowohl der öffentlichen als auch der privaten Finanzquellen geben die OECD-Länder zusammen 6,2 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen im Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich aus. Angesichts der derzeit herrschenden Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte wird ein derart großer Ausgabenposten auf der Suche nach Möglichkeiten zur Reduzierung oder Begrenzung des Ausgabenwachstums seitens der Regierungen einer kritischen Prüfung unterzogen.

Die höchsten Ausgaben für Bildungseinrichtungen weisen Dänemark, Island, Korea und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Israel auf, wo sich die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf mindestens 7,0 Prozent des BIP belaufen. Es folgen Neuseeland und Schweden mit einem Anteil von mehr als 6,5 Prozent. 8 von 28 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sowie drei Partnerländer geben jedoch weniger als 5 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen aus. In Griechenland und der Türkei sowie den Partnerländern Brasilien und der Russischen Föderation beläuft sich dieser Anteil sogar nur auf 3,4 bis 4,1 Prozent (Tab. B2.1).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgegliedert nach Bildungsbereichen

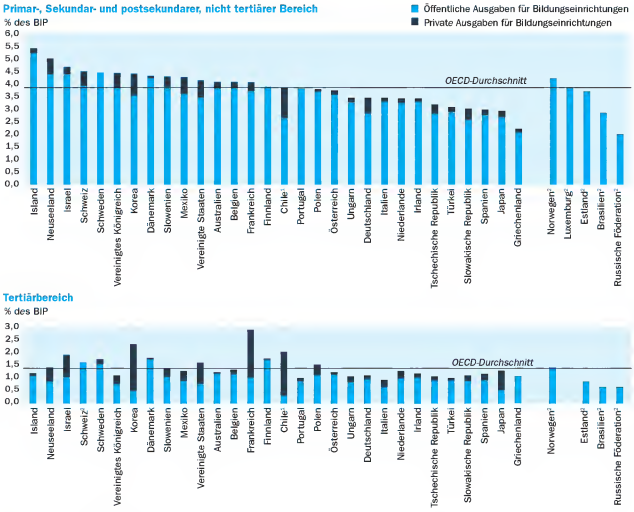
Die Unterschiede in den Ausgaben für Bildungseinrichtungen zeigen sich am deutlichsten im Elementarbereich. Hier reicht die Spanne von weniger als 0,1 Prozent des BIP in Australien und Korea bis zu 0,8 Prozent und mehr in Dänemark und Ungarn sowie dem Partnerland Israel (Tab. B2.2). Diese Unterschiede im Elementarbereich lassen sich hauptsächlich durch die unterschiedlichen Beteiligungsquoten kleinerer Kinder in den einzelnen Ländern erklären (s. Indikator C1), sie ergeben sich manchmal aber auch aus dem Ausmaß, mit dem private Erziehung und Betreuung im Vorschulalter von diesem Indikator erfasst werden. So wird beispielsweise in Irland ein Großteil des Angebots im Elementarbereich von privaten Einrichtungen erbracht, die noch nicht in den entsprechenden offiziellen Datenerhebungen enthalten sind. Außerdem wird ein hochwertiges Angebot im Bereich der Erziehung und Betreuung im Vorschulalter nicht nur an den in diesem Indikator erfassten Bildungseinrichtungen geboten, sondern findet häufig in eher informeller Form statt. Schlussfolgerungen hinsichtlich des Zugangs zu Erziehung und Betreuung im Vorschulalter und deren Qualität sollten daher nur mit Vorsicht gezogen werden.

Im Durchschnitt der OECD-Länder gehen ungefähr zwei Drittel aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich. Aufgrund der in den OECD-Ländern weitgehend universellen Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich I und der hohen Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II (s. Indikatoren C1 und C2) entfällt der größte Teil der Investitionen auf die Bildungseinrichtungen in diesen Bildungsbereichen, nämlich 3,8 Prozent der Gesamtsumme der Bruttoinlandsprodukte aller OECD-Länder (Abb. B2.2). Gleichzeitig sorgen die deutlich höheren Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich dafür, dass die Gesamtaus-

Abbildung B2.2

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2004)

Mittel aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Bildungsbereich, Herkunft der Mittel und Jahr



1. Referenzjahr 2005. 2. Nur öffentliche Ausgaben.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primär-, Sekundär- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle B2.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

B 2

gaben für diese Bildungsbereiche höher sind als die reinen Schüler-/Studierendenzahlen vermuten lassen.

Mehr als ein Viertel der Ausgaben der OECD insgesamt für Bildungseinrichtungen entfallen auf Einrichtungen des Tertiärbereichs. In diesem Bildungsbereich gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern bei den Zugangsmöglichkeiten zum Studium, der Dauer der einzelnen Studiengänge und der Organisation des Studiums. Dies führt zu größeren Unterschieden bei den für den Tertiärbereich zur Verfügung gestellten Mitteln. Einerseits geben Korea und die Vereinigten Staaten 2,3 bzw. 2,9 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aus, andererseits sind sie jedoch zusammen mit dem Partnerland Chile auch die Länder mit dem höchsten Anteil privater Ausgaben im Tertiärbereich. Auch Dänemark, Finnland und Schweden sowie das Partnerland Israel haben hohe Bildungsausgaben im Tertiärbe-

reich – 1,8 Prozent des BIP und mehr werden in Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs investiert. Andererseits liegt der Anteil des BIP, der in Belgien, Frankreich, Island, Mexiko, Portugal und dem Vereinigten Königreich in tertiäre Bildungseinrichtungen investiert wird, zwar unter dem OECD-Durchschnitt, gleichzeitig gehören diese Länder aber zu den OECD-Ländern, bei denen der Anteil der Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich am BIP über dem OECD-Durchschnitt liegt (Abb. B2.2). Die Schweiz gehört trotz eines relativ geringen BIP-Anteils der Ausgaben für tertiäre Einrichtungen aufgrund der verhältnismäßig niedrigen Bildungsbeteiligung im tertiären Bereich bei einem gleichzeitig hohen BIP zu den Ländern mit den höchsten Ausgaben pro Studierenden (Tab. B2.1 und B1.2).

Zusammenhang zwischen nationalen Bildungsausgaben und demografischen Strukturen

Der Umfang der von einem Land für Bildung bereitgestellten Finanzmittel hängt von mehreren, sich gegenseitig beeinflussenden Angebots- und Nachfragefaktoren ab, wie z. B. der demografischen Bevölkerungsstruktur, der Bildungsbeteiligung, dem Pro-Kopf-Einkommen, dem Niveau der Lehrergehälter sowie der Unterrichtsorganisation und der Art und Weise der Vermittlung von Lerninhalten. So können zum Beispiel OECD-Länder mit hohen Bildungsausgaben höhere Schüler-/Studierendenzahlen haben, während in Ländern mit niedrigen Bildungsausgaben entweder der Zugang zu den höheren Bildungsbereichen beschränkt oder aber die Vermittlung der Bildungsinhalte besonders effizient gestaltet sein kann. Die Verteilung der Schüler und Studierenden auf die verschiedenen Bildungsbereiche und Fächer kann sich ebenso unterscheiden wie die Dauer der Bildungs- und Studiengänge sowie Umfang und Organisation entsprechender Forschungsaktivitäten. Schließlich bedeuten große Unterschiede zwischen dem BIP der einzelnen OECD-Länder, dass selbst wenn der in Bildung investierte Anteil des BIP ähnlich hoch ist, die Unterschiede bei den auf jeden Schüler/Studierenden entfallenden absoluten Beträgen sehr groß sein können (s. Indikator B1).

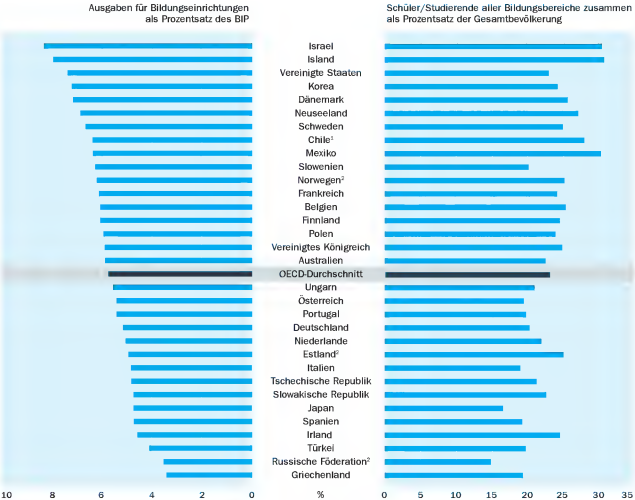
Die Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter in einem Land ist maßgebend für die potenzielle Nachfrage nach schulischer und beruflicher Grundausbildung. Je mehr junge Menschen es gibt, desto größer ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen. Bei OECD-Ländern mit einem vergleichbaren Volkseinkommen wird ein Land mit einem relativ großen Bevölkerungsanteil junger Menschen einen größeren Prozentsatz seines BIP für Bildung ausgeben müssen, damit jeder junge Mensch in dem entsprechenden Land die Chance hat, im gleichen Umfang an Bildung teilzunehmen wie junge Menschen in anderen OECD-Ländern, immer vorausgesetzt, dass die für Lehrkräfte und Einrichtungen in diesen Ländern anfallenden Kosten vergleichbar sind. Ist dagegen – unter Annahme der gleichen Grundvoraussetzung – der Bevölkerungsanteil junger Menschen verhältnismäßig klein, so wird das betreffende Land nur einen geringeren Anteil seines Volkseinkommens für Bildung einsetzen müssen, um ähnliche Bildungsergebnisse zu erzielen.

Ein Vergleich der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP mit dem Prozentsatz der Bevölkerung, der an Bildungsangeboten teilnimmt, zeigt im Allgemeinen, dass die Länder, in denen mehr als 25 Prozent der Bevölkerung am formalen Bildungssystem teilnehmen (wie Belgien, Dänemark, Island, Mexiko, Neuseeland und Norwegen sowie die Partnerländer Chile und Israel), gleichzeitig die Länder sind, deren

Abbildung B2.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP sowie die Gesamtzahl aller Schüler/Studierenden als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung (2004)

Für alle Bildungsbereiche zusammen, basierend auf Vollzeitäquivalenten



1. Referenzjahr 2005. 2. Nur mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierte Ausgaben.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.

Quelle: OECD. Tabelle B2.1 und Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP über dem OECD-Durchschnitt liegen (Abb. B2.3). Dagegen stellen in Griechenland, Italien, Japan, Österreich, Portugal, Spanien und der Türkei sowie dem Partnerland Russische Föderation Schüler und Studierende des formalen Bildungssystems die kleinsten Bevölkerungsanteile (unter 20 Prozent), und die Bildungsausgaben dieser Länder liegen unter dem OECD-Durchschnitt. Einige dieser Länder weisen auch den niedrigsten Anteil am BIP für Bildung unter den OECD- und Partnerländern auf.

Dennoch ist der Anteil junger Menschen im schulpflichtigen Alter nicht der einzige Faktor, der sich auf das Ausgabenniveau auswirkt. Der von einzelnen Ländern mit einem ähnlich hohen Anteil der Bevölkerung im formalen Bildungssystem für Bildung ausgegebene Anteil am BIP kann durchaus unterschiedlich hoch sein, je nachdem welche Priorität dem Bildungsbereich zugemessen wird oder wie die Bildungsausgaben

auf die verschiedenen Bildungsbereiche verteilt werden. So ist beispielsweise der Anteil der an Bildungsmaßnahmen teilnehmenden Bevölkerung in Mexiko ähnlich hoch wie im Partnerland Israel (30,2 bzw. 30,3 Prozent der Bevölkerung). Mexiko gibt jedoch beinahe 2 Prozentpunkte weniger seines BIP für Bildung aus als Israel. Umgekehrt gilt auch, dass in Ländern, die einen ähnlich hohen Anteil am BIP für Bildung ausgeben, nicht unbedingt ein gleich großer Anteil der Bevölkerung in Bildung und Ausbildung ist. So geben beispielsweise die Slowakische Republik und Japan 4,8 Prozent ihres BIP für Bildung aus, aber Schüler und Studierende machen in Japan etwa 17 Prozent der Bevölkerung aus, während es in der Slowakischen Republik 23 Prozent sind. Diese Unterschiede können ihre Ursache in unterschiedlich hohen Ausgaben pro Schüler/Studierenden haben (s. Tab. B1.1a).

Veränderungen der Gesamtausgaben für Bildung zwischen 1995 und 2004

Heute erlangen mehr Menschen als je zuvor einen Abschluss im Sekundarbereich II und Tertiärbereich (s. Indikator A1). In vielen Ländern wurde dieser Anstieg der Absolventenzahlen von erheblichen finanziellen Ausgaben begleitet. In den 26 OECD- und Partnerländern, für die vergleichbare Trendzahlen für alle Bildungsbereiche zusammen zur Verfügung stehen, sind die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung zwischen 1995 und 2004 real um mindestens 7 Prozent gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder lag der Anstieg bei 42 Prozent. Australien, Dänemark, Finnland, die Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, die Slowakische Republik, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Brasilien erhöhten ihre Bildungsausgaben um 30 bis 50 Prozent, während Griechenland, Irland,

Abbildung B2.4a

Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 1995 und 2004 (1995 = 100, konstante Preise)

1. Nur öffentliche Ausgaben. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1b.
3. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind zwischen 1995 und 2000 gesunken, im Zeitraum zwischen 1995 und 2004 jedoch gestiegen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2004.
Quelle: OECD. Tabelle B2.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

Mexiko, Neuseeland, Polen und die Türkei sowie das Partnerland Chile ihre Bildungsausgaben um mehr als 50 Prozent steigerten (Tab. B2.3).

Auch wenn in diesen Ländern die Ausgaben zwischen 1995 und 2004 in unterschiedlichen Bildungsbereichen gestiegen sind, stiegen in den meisten Ländern die Ausgaben im tertiären Bildungsbereich stärker als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich. Die Ausgaben für den Tertiärbereich stiegen in Griechenland, Italien, Japan, Mexiko, Polen, der Schweiz, der Slowakischen Republik, Spanien, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten um mindestens 20 Prozentpunkte mehr als die Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Dänemark, Deutschland, Finnland, Irland und Schweden sowie das Partnerland Chile verteilten die zusätzlichen Ressourcen mehr oder minder gleichmäßig auf den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich sowie den Tertiärbereich. Im Gegensatz hierzu investierten Australien, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, die Türkei und das Vereinigte Königreich sowie das Partnerland Brasilien einen Großteil der zusätzlichen Mittel (relativ gesehen) zwischen 1995 und 2004 in den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. B2.3).

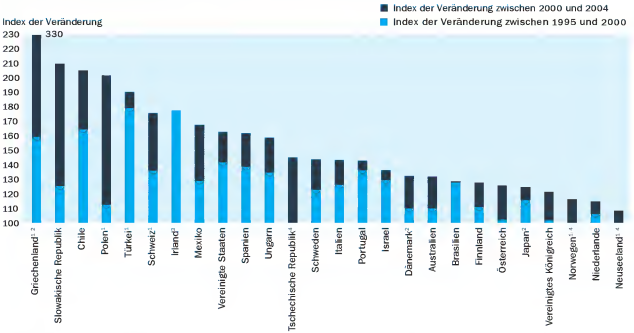
Die Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen verlief zwischen 1995 und 2004 in den einzelnen Jahren nicht unbedingt konstant, unabhängig davon, ob man alle Bildungsbereiche zusammen oder aber die einzelnen Bildungsbereiche für sich betrachtet. In fast der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten war der Ausgabenanstieg für alle Bildungsbereiche zusammen vor dem Jahr 2000 größer als nach dem Jahr 2000. Dies ist nicht nur eine Folge der unterschiedlich langen Zeiträume, über die die Veränderungen gemessen werden, da in drei Viertel dieser Länder die durchschnittliche jährliche Veränderung zwischen 1995 und 2000 größer war als im Zeitraum von 2000 bis 2004. Dieses langsamere Ausgabenwachstum für die Jahre 2000 bis 2004 war in Portugal und der Türkei sowie dem Partnerland Chile besonders ausgeprägt. Die gegenläufige Entwicklung war in Norwegen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich zu beobachten (Tab. B2.3 und Abb. B2.4c im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068186423156).

Im Zeitraum von 1995 bis 2004 entwickelten sich die Ausgaben für die verschiedenen Bildungsbereiche sehr unterschiedlich. Die Bildungsausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich entwickelten sich ähnlich wie die Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen. Das langsamere Ausgabenwachstum war in Griechenland und Portugal sowie im Partnerland Chile besonders ausgeprägt, während in Irland, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn die gegenteilige Entwicklung stattgefunden hat (Tab. B2.3 und Abb. B2.4a).

Im Tertiärbereich jedoch war in der Hälfte der Länder der Anstieg ab dem Jahr 2000 ausgeprägter als in den Jahren davor (auch wenn man die durchschnittliche jährliche Veränderung zugrunde legt). Insbesondere in Griechenland, Norwegen, Österreich, Polen, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik fiel der Ausgabenanstieg nach 2000 deutlicher aus als vor 2000. Im Gegensatz hierzu waren die Ausgabensteigerungen in Irland, Portugal, der Türkei und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und Israel ab 2000 wesentlich geringer als vor 2000 (Tab. B2.3 und Abb. B2.4b).

Abbildung B2.4b

Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2004 (1995 = 100, konstante Preise)



1. Nur öffentliche Ausgaben. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1b.
3. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind zwischen 2000 und 2004 um 4 Prozentpunkte gesunken. 4. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind zwischen 1995 und 2000 gesunken, im Zeitraum zwischen 1995 und 2004 jedoch gestiegen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2004.
Quelle: OECD. Tabelle B2.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

Für eine korrekte Interpretation dieser Daten müssen die Veränderungen im Zeitverlauf jedoch vor dem Hintergrund der Entwicklung des Volkseinkommens gesehen werden. Der Anstieg der Bildungsausgaben blieb in ungefähr einem Drittel der 26 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten zwischen 1995 und 2004 hinter dem Wachstum des Volkseinkommens zurück. Die größten Unterschiede waren in Österreich, Irland und Spanien zu beobachten, wo der für Bildung verwendete Anteil des BIP zwischen 1995 und 2004 um 0,5 Prozentpunkte und mehr sank (Tab. B2.1). Während in Irland das starke Wachstum des BIP erhebliche Ausgabensteigerungen für Bildungseinrichtungen verbirgt, wenn man die Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP betrachtet, hat in der Tschechischen Republik der Bildungsbereich nicht besonders vom Wachstum des BIP profitiert. Beide Länder gehörten bereits 1995 zu den OECD-Ländern mit geringeren Bildungsausgaben gemessen am BIP und sind seither weiter zurückgefallen (Tab. B2.1 und B2.3 und Anhang 2 sowie Abb. B2.5 im Internet). Im Gegensatz hierzu stieg der für Bildung verwendete Anteil des BIP zwischen 1995 und 2004 in Dänemark, Griechenland, Mexiko, der Türkei und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Chile um 0,8 Prozentpunkte und mehr – sechs Länder, die ihre Ausgaben im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2004 signifikant steigerten (Tab. B2.1 und B2.3).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Herkunft der Mittel

Höhere Ausgaben für Bildung und Ausbildung mit dem Ziel, eine höhere Bildungsbeteiligung zu fördern, bedeuten für die Gesellschaft insgesamt eine größere finanzielle Belastung, wobei diese Belastung jedoch nicht nur öffentliche Mittel betrifft.

Im Durchschnitt werden von den 6,2 Prozent der Gesamtsumme der Bruttoinlandsprodukte in der OECD, die für Bildung bereitgestellt werden, über drei Viertel der Ausgaben mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanziert (Tab. B2.4). In allen Ländern stellen öffentliche Quellen den weitaus größten Teil der Finanzmittel, und in Norwegen dürften sie praktisch die einzige Finanzierungsquelle sein. Die Aufschlüsselung der Bildungsausgaben nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereichen macht jedoch weitere Unterschiede zwischen den Ländern deutlich (s. Indikator B3).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2004 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2006 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen, wie in diesem Indikator erfasst, umfassen sowohl Ausgaben für unterrichterteilende Bildungseinrichtungen als auch für solche, die keinen Unterricht erteilen. Unterrichterteilende Bildungseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen, die einzelnen Personen in organisierter Form direkten Unterricht in der Gruppe oder per Fernunterricht erteilen. Nicht hierin enthalten sind kommerzielle Unternehmen oder sonstige Einrichtungen, die kurze Ausbildungs- oder Lehrkurse in Form von Einzelunterricht anbieten. Nicht unterrichterteilende Einrichtungen erbringen anderen Bildungseinrichtungen gegenüber administrative, beratende oder fachliche Dienstleistungen, nehmen jedoch selbst keine Schüler/Studierenden auf. Beispiele hierfür sind nationale, bundesstaatliche und regionale Bildungsministerien oder -abteilungen, sonstige auf den verschiedenen staatlichen Ebenen für Bildungsfragen zuständige Organe bzw. entsprechende Einrichtungen im privatwirtschaftlichen Sektor sowie Organisationen, die bildungsbezogene Dienstleistungen wie Berufs- oder psychologische Beratung, Vermittlung von Stellen und Praktika, Durchführung von Tests, Finanzhilfe für Schüler/Studierende, Lehrplanentwicklung, Bildungsforschung, Betrieb und Instandhaltung von Gebäuden, Transport von Schülern/Studierenden sowie Unterkunft und Verpflegung für Schüler/Studierende anbieten.

Diese breit angelegte Definition der Einrichtungen gewährleistet, dass Ausgaben für Dienstleistungen, die in einigen OECD-Ländern von Schulen und Hochschulen, in anderen Ländern aber von nicht schulischen Stellen erbracht werden, auf vergleichbarer Basis erfasst werden können.

Die Unterscheidung nach der Herkunft der Mittel bezieht sich auf die ursprüngliche Finanzierungsquelle. Anschließende Transferzahlungen vom öffentlichen an den privaten Sektor oder umgekehrt sind darin nicht berücksichtigt. Aus diesem Grund fallen Unterstützungsleistungen an private Haushalte und andere Empfänger, wie z. B. Unterstützungszahlungen für Schul- und Studiengebühren und andere Zahlungen an

Bildungseinrichtungen, bei diesem Indikator unter die Kategorie öffentliche Ausgaben. Zahlungen der privaten Haushalte und anderer privater Stellen an Bildungseinrichtungen beinhalten Schul- und Studien- sowie sonstige Gebühren, abzüglich der öffentlichen Subventionen. Eine detaillierte Darstellung der öffentlichen Subventionen findet sich in Indikator B5.

Der „OECD-Durchschnitt" wird als einfacher Durchschnittswert aller OECD-Länder, für die entsprechende Daten vorliegen, berechnet. Der Wert „OECD insgesamt" bezieht sich auf den Wert des Indikators, wenn die OECD-Region als Gesamtheit betrachtet wird (Einzelheiten s. Hinweise für den Leser).

Die Tabellen B2.1 und B2.3 enthalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Haushaltsjahr 1995, wobei Tabelle B2.3 auch die Ausgaben für die Haushaltsjahre 2000 bis 2004 enthält. Die Daten für die Ausgaben des Jahres 1995 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung im Jahre 2002 ermittelt und 2006 aktualisiert; die Ausgaben für 1995 wurden entsprechend den Definitionen und Methoden der 2006 durchgeführten UOE-Datenerhebung angepasst.

Die Daten für 1995 sind in Preisen von 2004 dargestellt. Die Abbildungen B2.1, B2.4a und B2.4b sowie die Tabellen B2.1 und B2.3 enthalten einen Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen und des BIP zwischen den Jahren 1995 und 2004. Alle Ausgaben sowie die Angaben für das BIP von 1995 wurden mittels des BIP-Deflators an das Preisniveau von 2004 angepasst.

Im Interesse der zeitlichen Vergleichbarkeit bezieht sich der „OECD-Durchschnitt" nur auf diejenigen OECD-Länder, für die Zahlen für alle erfassten Referenzjahre vorliegen.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2007 vergleichbar sind, da sich aufgrund der *OECD Expenditure Comparability Study* Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068186423156:

- Chart B2.4c: Change in expenditure on educational institutions between 1995 and 2004 for all levels of education combined
  (Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen für alle Bildungsbereiche zusammen zwischen 1995 und 2004)

- Chart B2.5: Changes in expenditure on educational institutions and changes in GDP
  (Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Veränderungen des BIP)(1995, 2004)

Tabelle B2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (1995, 2000, 2004)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Jahr

	2004			2000			1995		
	Primar-, Sekundar- und postsekundarer nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Primar-, Sekundar- und postsekundarer nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Primar-, Sekundar- und postsekundarer nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
OECD-Länder									
Australien	4,2	1,6	5,9	4,2	1,5	5,6	3,7	1,7	5,5
Österreich	3,7	1,2	5,4	3,9	1,0	5,5	4,2	1,2	6,1
Belgien	4,1	1,2	6,1	4,1	1,3	6,1	m	m	m
Kanada	m	m	m	3,3	2,3	5,9	4,5	2,3	7,0
Tschechische Republik	3,2	1,1	4,9	2,8	0,8	4,2	3,5	0,9	5,1
Dänemark	4,3	1,8	7,2	4,1	1,6	6,6	4,0	1,6	6,2
Finnland	3,9	1,8	6,1	3,6	1,7	5,6	4,0	1,9	6,3
Frankreich	4,1	1,3	6,1	m	m	m	m	m	m
Deutschland	3,5	1,1	5,2	m	m	m	3,7	1,1	5,4
Griechenland	2,2	1,1	3,4	2,3	0,7	3,1	1,8	0,5	2,3
Ungarn	3,5	1,1	5,6	2,9	1,1	4,9	3,5	1,0	5,3
Island	5,4	1,2	8,0	4,7	0,9	6,1	m	m	m
Irland	3,4	1,2	4,6	2,9	1,5	4,5	3,8	1,3	5,2
Italien	3,4	0,9	4,9	3,2	0,9	4,8	m	0,7	m
Japan	2,9	1,3	4,8	3,0	1,3	4,8	3,1	1,1	4,7
Korea	4,4	2,3	7,2	4,0	2,6	7,1	m	m	m
Luxemburg[1]	3,8	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	4,3	1,3	6,4	3,8	1,1	5,5	4,0	1,1	5,6
Niederlande	3,4	1,3	5,1	3,0	1,2	4,5	3,0	1,4	4,8
Neuseeland	5,0	1,4	6,9	m	m	m	m	m	m
Norwegen[1]	4,2	1,4	6,2	3,8	1,3	5,4	4,3	1,7	6,3
Polen	3,8	1,5	6,0	3,9	1,1	5,6	m	m	m
Portugal	3,8	1,0	5,4	3,9	1,0	5,4	3,6	0,9	5,0
Slowakische Republik	3,0	1,1	4,8	2,7	0,8	4,0	3,0	0,7	4,6
Spanien	3,0	1,2	4,7	3,2	1,1	4,8	3,8	1,0	5,3
Schweden	4,5	1,8	6,7	4,3	1,6	6,4	4,1	1,6	6,2
Schweiz	4,5	1,6	6,2	4,1	1,1	5,8	4,6	0,9	6,0
Türkei	3,1	1,0	4,1	2,4	1,0	3,4	1,7	0,7	2,4
Vereinigtes Königreich	4,4	1,1	5,9	3,6	1,0	5,0	3,9	1,2	5,5
Vereinigte Staaten	4,1	2,9	7,4	3,9	2,7	7,0	3,9	2,4	6,6
OECD-Durchschnitt	**3,8**	**1,4**	**5,8**	~	~	~	~	~	~
OECD insgesamt	**3,8**	**1,5**	**6,2**	~	~	~	~	~	~
EU19-Durchschnitt	**3,6**	**1,3**	**5,4**	~	~	~	~	~	~
OECD-Ländermittel für Länder mit Daten für 1995, 2000 und 2004 (20 Länder)	**3,7**	**1,4**	**5,6**	**3,4**	**1,3**	**5,1**	**3,5**	**1,2**	**5,3**
Partnerländer									
Brasilien[1]	2,9	0,7	3,9	2,8	0,7	3,8	2,5	0,7	3,6
Chile[2]	3,8	2,0	6,4	4,3	2,2	6,9	3,1	1,7	5,1
Estland[1]	3,7	0,9	4,9	m	m	m	m	m	m
Israel	4,7	1,9	8,3	4,6	1,9	8,1	5,0	1,9	8,6
Russische Föderation[1]	2,0	0,7	3,6	1,7	0,5	2,9	m	m	m
Slowenien	4,3	1,4	6,3	m	m	m	m	m	m

1. Nur mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierte Ausgaben. 2. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/088186423156

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 2

B 2

Tabelle B2.2

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2004)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen[1]

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen (einschl. nicht zugeordneter Bildungsgänge)
		Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsbereich insgesamt	Primär- und Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	0,1	4,2	3,2	0,9	0,1	1,6	0,1	1,5	5,9
Österreich	0,5	3,7	2,4	1,4	n	1,2	0,1	1,2	5,4
Belgien[2]	0,6	4,1	1,5	2,7	x(4)	1,2	x(6)	x(6)	6,1
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	0,5	3,2	1,9	1,2	0,1	1,1	0,1	1,0	4,9
Dänemark	0,9	4,3	3,0	1,3	x(4,6)	1,8	x(6)	x(6)	7,2
Finnland	0,4	3,9	2,5	1,4	x(4)	1,8	n	1,8	6,1
Frankreich	0,7	4,1	2,6	1,5	n	1,3	0,3	1,1	6,1
Deutschland	0,5	3,5	2,0	1,2	0,2	1,1	0,1	1,0	5,2
Griechenland[2]	x(3)	2,2	1,0	1,2	0,1	1,1	0,2	0,9	3,4
Ungarn	0,8	3,5	2,1	1,2	0,2	1,1	n	1,0	5,6
Island	0,7	5,4	3,8	x(2)	x(2)	1,2	x(6)	x(6)	8,0
Irland	n	3,4	2,5	0,7	0,2	1,2	x(6)	x(6)	4,6
Italien	0,5	3,4	2,1	1,3	0,1	0,9	n	0,9	4,9
Japan	0,2	2,9	2,1	0,9	x(4,6)	1,3	0,2	1,1	4,8
Korea	0,1	4,4	3,0	1,4	a	2,3	0,5	1,8	7,2
Luxemburg[3]	x(2)	3,8	2,9	0,9	m	m	m	m	m
Mexiko	0,7	4,3	3,4	0,8	a	1,3	x(6)	x(6)	6,4
Niederlande	0,4	3,4	2,6	0,8	n	1,3	a	1,3	5,1
Neuseeland	0,3	5,0	3,2	1,6	0,2	1,4	0,2	1,2	6,9
Norwegen[3]	0,3	4,2	2,8	1,4	x(4)	1,4	x(6)	x(6)	6,2
Polen	0,6	3,8	2,7	1,1	0,1	1,5	n	1,5	6,0
Portugal	0,4	3,8	2,8	1,0	m	1,0	0,3	0,7	5,4
Slowakische Rep.	0,5	3,0	1,8	1,3	x(4)	1,1	x(4)	1,1	4,8
Spanien	0,6	3,0	3,0	x(3)	a	1,2	x(6)	x(6)	4,7
Schweden	0,5	4,5	3,1	1,3	n	1,8	x(6)	x(6)	6,7
Schweiz[3]	0,2	4,5	2,8	1,7	0,1	1,6	n	1,6	6,2
Türkei	m	3,1	2,2	0,9	a	1,0	x(6)	x(6)	4,1
Ver. Königreich[2]	0,4	4,4	1,5	2,9	x(4)	1,1	x(6)	x(6)	5,9
Vereinigte Staaten	0,4	4,1	3,0	1,0	m	2,9	x(6)	x(6)	7,4
OECD-Durchschnitt	**0,5**	**3,8**	**2,5**	**1,3**	**0,1**	**1,4**	**0,1**	**1,2**	**5,8**
OECD insgesamt	**0,4**	**3,8**	**2,6**	**1,2**	**0,1**	**1,9**	**0,2**	**1,2**	**6,2**
EU19-Durchschnitt	**0,5**	**3,6**	**2,3**	**1,4**	**0,1**	**1,3**	**0,1**	**1,1**	**5,4**
Partnerländer									
Brasilien[3]	0,3	2,9	2,4	0,5	a	0,7	x(4)	0,7	3,9
Chile[4]	0,5	3,8	2,5	1,3	a	2,0	0,4	1,6	6,4
Estland[3]	0,3	3,7	2,4	1,1	0,2	0,9	0,3	0,6	4,9
Israel[2]	0,9	4,7	2,5	2,2	n	1,9	0,4	1,5	8,3
Russ. Föderation[3]	0,5	2,0	x(2)	x(2)	x(2)	0,7	0,1	0,5	3,6
Slowenien	0,6	4,3	3,0	1,3	x(4)	1,4	x(6)	x(6)	6,3

1. Einschließlich Mitteln aus internationalen Quellen. 2. Spalte (3) bezieht sich nur auf den Primarbereich und Spalte (4) auf den gesamten Sekundarbereich.
3. Nur öffentliche Ausgaben (für die Schweiz nur Tertiärbereich) 4. Referenzzeitraum 2005.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068186423156
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B2.3

Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004)

Index der Veränderung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2004, nach Bildungsbereich (BIP-Deflator: 1995 = 100, konstante Preise)

	Alle Bildungsbereiche zusammen						Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	1995	2000	2001	2002	2003	2004	1995	2000	2001	2002	2003	2004
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	100	127	133	137	141	145	100	134	141	143	148	150	100	110	113	122	125	132
Österreich	100	103	105	106	107	108	100	106	103	104	108	108	100	102	117	111	115	126
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada[1]	100	108	111	114	m	m	100	95	95	106	m	m	100	134	141	142	m	m
Tschechische Rep.	100	89	93	96	107	116	100	86	90	92	102	111	100	99	107	116	138	145
Dänemark[1]	100	123	131	132	132	138	100	119	125	123	125	130	100	110	129	135	125	133
Finnland	100	114	117	122	129	134	100	112	117	123	131	135	100	111	112	116	121	128
Frankreich[2]	100	110	111	111	m	m	100	110	111	111	m	m	100	110	110	111	m	m
Deutschland	100	m	m	m	110	109	100	m	m	m	107	106	100	m	m	m	114	112
Griechenland[1, 3]	100	155	166	176	200	208	100	147	137	145	161	172	100	160	217	246	310	312
Ungarn	100	111	119	134	155	150	100	100	107	121	143	142	100	135	145	162	185	159
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	100	137	142	148	159	171	100	122	134	141	157	174	100	178	167	167	162	174
Italien	100	103	113	107	109	107	100	95	110	103	107	104	100	126	135	139	136	144
Japan[1]	100	107	108	109	112	111	100	103	104	106	106	105	100	116	115	118	124	125
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	100	129	138	148	162	159	100	124	137	135	149	147	100	129	123	172	167	168
Niederlande	100	115	121	126	129	134	100	119	127	134	138	143	100	106	109	107	111	115
Neuseeland[3]	100	133	133	143	152	154	100	140	140	149	159	162	100	96	100	107	112	109
Norwegen[3]	100	103	116	126	136	134	100	106	110	122	132	129	100	94	98	110	115	117
Polen[3]	100	125	134	136	142	151	100	136	147	145	149	152	100	113	132	166	170	202
Portugal	100	130	138	137	139	136	100	132	139	139	136	133	100	136	147	136	150	143
Slowakische Rep.[1]	100	105	109	116	136	146	100	105	107	116	134	140	100	126	148	149	167	210
Spanien	100	110	113	115	119	124	100	101	101	102	104	107	100	139	147	151	158	162
Schweden	100	123	124	135	137	139	100	123	123	133	135	139	100	123	126	135	141	144
Schweiz[3]	100	106	112	118	120	116	100	100	105	109	109	113	100	136	153	167	177	176
Türkei[3]	100	175	167	176	196	229	100	174	166	171	194	243	100	180	170	191	202	191
Ver. Königreich	100	112	120	131	139	139	100	115	123	136	149	149	100	102	109	118	120	122
Vereinigte Staaten	100	131	130	135	143	148	100	125	132	136	139	140	100	142	127	133	150	163
OECD-Durchschnitt	**100**	**119**	**124**	**129**	**138**	**142**	**100**	**117**	**121**	**126**	**134**	**139**	**100**	**124**	**132**	**141**	**150**	**155**
EU15-Durchschnitt	**100**	**117**	**122**	**127**	**134**	**139**	**100**	**114**	**119**	**122**	**130**	**134**	**100**	**124**	**135**	**142**	**152**	**155**
Partnerländer																		
Brasilien[1, 3]	100	121	122	123	136	140	100	122	125	125	143	148	100	128	128	131	140	129
Chile[4]	100	178	m	201	206	211	100	184	m	206	210	207	100	165	m	186	193	206
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	100	119	125	127	125	129	100	117	123	126	121	124	100	130	132	131	133	137
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1b. 2. Ohne Übersee-Departments (DOM).
3. Nur öffentliche Ausgaben. 4. Referenzjahr 2005 anstelle 2004.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068186423156
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 2

Tabelle B2.4

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereich (2004)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen		
	Öffentlich[1]	Privat[2]	Gesamt	Öffentlich[1]	Privat[2]	Gesamt	Öffentlich[1]	Privat[2]	Gesamt
OECD-Länder									
Australien	3,5	0,7	4,2	0,8	0,8	1,6	4,3	1,6	5,9
Österreich	3,6	0,2	3,7	1,1	0,1	1,2	5,0	0,4	5,4
Belgien	4,0	0,2	4,1	1,2	0,1	1,2	5,8	0,2	6,1
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	2,8	0,4	3,2	0,9	0,2	1,1	4,2	0,6	4,9
Dänemark[3]	4,2	0,1	4,3	1,8	0,1	1,8	6,9	0,3	7,2
Finnland	3,9	n	3,9	1,7	0,1	1,8	6,0	0,1	6,1
Frankreich	3,9	0,2	4,1	1,2	0,2	1,3	5,7	0,4	6,1
Deutschland	2,8	0,6	3,5	1,0	0,1	1,1	4,3	0,9	5,2
Griechenland[3]	2,1	0,1	2,2	1,1	n	1,1	3,3	0,2	3,4
Ungarn	3,3	0,2	3,5	0,9	0,2	1,1	5,1	0,5	5,6
Island[3]	5,2	0,2	5,4	1,1	0,1	1,2	7,2	0,7	8,0
Irland	3,3	0,1	3,4	1,0	0,1	1,2	4,3	0,3	4,6
Italien	3,3	0,1	3,4	0,7	0,3	0,9	4,4	0,5	4,9
Japan[3]	2,7	0,3	2,9	0,5	0,8	1,3	3,5	1,2	4,8
Korea	3,5	0,9	4,4	0,5	1,8	2,3	4,4	2,8	7,2
Luxemburg[3]	3,8	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	3,6	0,7	4,3	0,9	0,4	1,3	5,2	1,2	6,4
Niederlande	3,3	0,2	3,4	1,0	0,3	1,3	4,6	0,5	5,1
Neuseeland	4,4	0,6	5,0	0,9	0,6	1,4	5,6	1,3	6,9
Norwegen	4,2	m	m	1,4	m	m	6,2	m	m
Polen	3,7	0,1	3,8	1,1	0,4	1,5	5,4	0,6	6,0
Portugal	3,8	n	3,8	0,9	0,1	1,0	5,3	0,1	5,4
Slowakische Republik[3]	2,6	0,5	3,0	0,9	0,2	1,1	4,0	0,8	4,8
Spanien	2,8	0,2	3,0	0,9	0,3	1,2	4,2	0,6	4,7
Schweden	4,5	n	4,5	1,6	0,2	1,8	6,5	0,2	6,7
Schweiz	3,9	0,6	4,5	1,6	m	m	5,9	m	m
Türkei	2,9	0,2	3,1	0,9	0,1	1,0	3,8	0,3	4,1
Vereinigtes Königreich	3,8	0,6	4,4	0,8	0,3	1,1	5,0	1,0	5,9
Vereinigte Staaten	3,7	0,4	4,1	1,0	1,9	2,9	5,1	2,3	7,4
OECD-Durchschnitt	**3,6**	**0,3**	**3,8**	**1,1**	**0,4**	**1,4**	**5,0**	**0,7**	**5,7**
OECD insgesamt	**3,4**	**0,4**	**3,8**	**0,9**	**1,0**	**1,9**	**4,7**	**1,4**	**6,2**
EU19-Durchschnitt	**3,4**	**0,2**	**3,6**	**1,1**	**0,2**	**1,3**	**5,0**	**0,5**	**5,4**
Partnerländer									
Brasilien[3]	2,9	m	m	0,7	m	m	3,9	m	m
Chile[4]	2,7	1,2	3,8	0,3	1,7	2,0	3,3	3,1	6,4
Estland	3,7	m	m	0,9	m	m	4,9	m	m
Israel	4,4	0,3	4,7	1,1	0,9	1,9	6,6	1,8	8,3
Russische Föderation	2,0	m	m	0,7	m	m	3,6	m	m
Slowenien	3,9	0,4	4,3	1,1	0,3	1,4	5,4	0,9	6,3

1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, sowie mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierter direkter Ausgaben für Bildungseinrichtungen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind.
3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1a. 4. Referenzjahr 2005.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068186423156
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B3

Wie groß ist der Anteil der privaten und der öffentlichen Ausgaben im Bildungswesen?

Dieser Indikator untersucht die Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den einzelnen Bildungsbereichen. Außerdem werden die privaten Ausgaben aufgegliedert in Ausgaben privater Haushalte und Ausgaben anderer privater Einheiten. Dieser Indikator befasst sich auch mit der viel diskutierten Frage, wie die Finanzierung der Bildungseinrichtungen, vor allem im Tertiärbereich, zwischen öffentlichen Stellen und privaten Einheiten aufzuteilen ist.

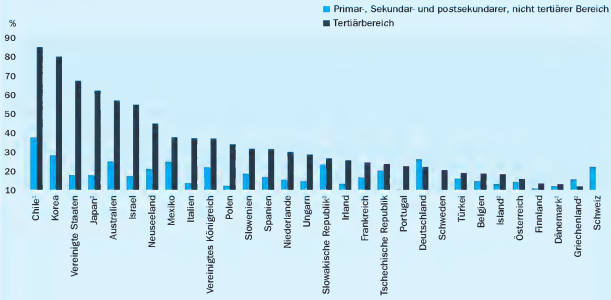
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B3.1

Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2004)

In der Abbildung sind die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen dargestellt. Darin enthalten sind sämtliche Beträge, die über private Quellen an Bildungseinrichtungen fließen, einschließlich staatlich subventionierter Zahlungen privater Haushalte, von privaten Haushalten bezahlter Schul-/Studiengebühren sowie anderer privater Ausgaben (z. B. für Unterkunft), die den Bildungseinrichtungen zukommen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder stammen mehr als 90 Prozent der Mittel für den Primar- und Sekundarbereich aus öffentlichen Quellen, und in keinem Land (außer Korea und dem Partnerland Chile) liegt der Anteil unter 80 Prozent. Im Tertiärbereich variiert der privat finanzierte Anteil jedoch erheblich – er reicht von weniger als 5 Prozent in Dänemark, Finnland und Griechenland bis zu mehr als 50 Prozent in Australien, Japan und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Israel und sogar über 75 Prozent in Korea und dem Partnerland Chile.



1. Referenzjahr 2005. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1b.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs.
Quelle: OECD. Tabellen B3.2a und B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068188403262

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Zwischen 1995 und 2004 ist in allen Ländern mit vergleichbaren Daten der Anteil der öffentlichen Ausgaben in allen Bildungsbereichen zusammen angestiegen. Die privaten Ausgaben stiegen jedoch in fast drei Viertel dieser Länder noch stärker. Dennoch stammten im Jahr 2004 durchschnittlich immer noch 87 Prozent aller Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen aus öffentlichen Quellen.**
- **In einigen Ländern ist der Anteil der privaten Ausgaben für den Tertiärbereich zwischen 1995 und 2004 erheblich gestiegen, in anderen Bildungsbereichen war dies jedoch nicht der Fall.**
- **Im Durchschnitt der 18 OECD-Länder, für die Trenddaten verfügbar sind, ging der Anteil der öffentlichen Ausgaben im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2005 leicht zurück, und zwar zwischen 2001 und 2004 in jedem einzelnen Jahr. Dennoch haben im Allgemeinen die privaten Ausgaben die öffentlichen Ausgaben nicht ersetzt, sondern sie eher ergänzt.**
- **In den OECD-Ländern belief sich 2004 der Anteil der öffentlichen Ausgaben im Tertiärbereich im Durchschnitt auf 76 Prozent.**
- **Im Vergleich mit anderen Bildungsbereichen wird der Tertiärbereich – und in geringerem Ausmaß auch der Elementarbereich – am stärksten aus privaten Mitteln finanziert: 24 bzw. 20 Prozent der Mittel stammen in diesen Bereichen aus privaten Quellen.**
- **Im Tertiärbereich entfällt in allen Ländern mit verfügbaren Daten (mit Ausnahme von Griechenland, Schweden und Ungarn) der Großteil aller privaten Ausgaben auf die privaten Haushalte. Auch die Ausgaben anderer privater Einheiten machen einen beträchtlichen Anteil aus, sie belaufen sich in Australien, Italien, Korea, den Niederlanden, Schweden, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Israel auf 10 Prozent und mehr.**

Politischer Hintergrund

In vielen OECD-Ländern ist die Beteiligung sowohl der Teilnehmer am Bildungssystem als auch der Gesellschaft als Ganzes an den Kosten des Bildungssystems Gegenstand intensiver Debatten. Die Frage nach der Aufteilung der Kosten stellt sich besonders im Elementar- und Tertiärbereich, wo eine vollständige oder fast vollständige Finanzierung durch öffentliche Mittel weniger üblich ist.

Da neue Interessentengruppen zu einer zunehmenden Bildungsbeteiligung im Rahmen neuer Bildungsangebote führen und aufgrund einer steigenden Anzahl neuer Anbieter im Bildungsbereich gleichzeitig größere Wahlmöglichkeiten bestehen, gehen die Regierungen neue Partnerschaften ein, um die notwendigen Ressourcen für die Finanzierung von Bildung zu mobilisieren und Kosten und Nutzen gerechter zu verteilen.

Dementsprechend wird die Finanzierung durch öffentliche Mittel immer öfter als nur ein – wenn auch sehr wichtiger – Teil der Bildungsfinanzierung angesehen, und private Mittel gewinnen immer mehr an Bedeutung. Einigen Beteiligten ist es ein Anliegen, dass sich das Gleichgewicht zwischen öffentlicher und privater Finanzierung nicht so stark verschiebt, dass potenzielle Bildungsteilnehmer dadurch eher vom Lernen ferngehalten werden. Somit können Veränderungen in den jeweiligen Anteilen der öffentlichen und privaten Finanzierung in einem Land wichtige Hintergrundinformationen für sich verändernde Beteiligungsmuster und einen sich verändernden Beteiligungsumfang innerhalb des jeweiligen Bildungssystems liefern.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Die öffentliche Hand kann ihre Mittel entweder direkt für Bildungseinrichtungen ausgeben oder sie zur Gewährung von Subventionen für Bildungszwecke an private Einheiten verwenden. Bei der Untersuchung der öffentlichen und privaten Anteile an den Bildungsausgaben ist daher zwischen der originären Herkunft der Mittel und den direkten Endverbrauchern von bildungsbezogenen Sach- und Dienstleistungen zu unterscheiden.

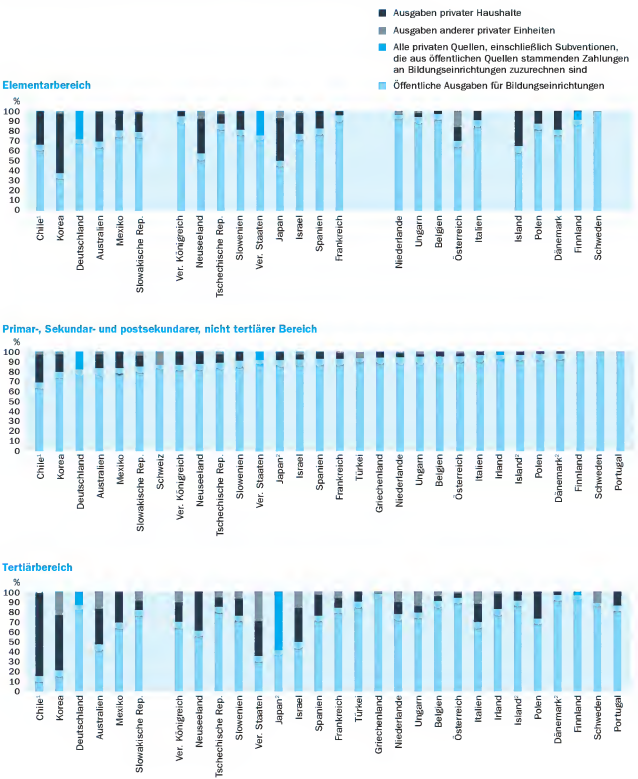
Zu den originär öffentlichen Ausgaben gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor. Um den Umfang der öffentlichen Ausgaben zu bestimmen, müssen daher die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und die öffentlichen Subventionen für Bildungszwecke addiert werden. Zu den originär privaten Mitteln gehören Schul-/Studiengebühren sowie sonstige Zahlungen der Schüler/Studierenden und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird.

Die Anteile der letztendlich öffentlichen und privaten Finanzierung sind die Prozentsätze der für Bildungszwecke verfügbaren Mittel, die einerseits direkt von öffentlichen und andererseits direkt von privaten Erwerbern von Bildungsdienstleistungen getätigt werden. Die letztendlich öffentliche Finanzierung beinhaltet die direkte öffentliche

Abbildung B3.2

Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2004)

Nach Bildungsbereich



1. Referenzjahr 2005. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1b. Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabellen B3.2a und B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068188403262

Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen und andere private Einheiten. Die letztendlich privaten Ausgaben beinhalten Schul-/Studiengebühren sowie andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen.

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. So erwerben beispielsweise Familien Schulbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder lassen ihren Kindern Privatunterricht außerhalb von Bildungseinrichtungen zukommen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie entgangene Verdienste einen beträchtlichen Teil der Bildungskosten ausmachen. Diese außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben bleiben bei diesem Indikator sämtlich außer Acht, auch wenn die entsprechenden Ausgaben öffentlich subventioniert werden. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren B4 und B5 behandelt.

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche zusammen

Bildungseinrichtungen werden immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es im Tertiärbereich einen erheblichen und zunehmenden Anteil privater Finanzierung gibt. Im Durchschnitt aller OECD-Länder stammen 87 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen direkt aus öffentlichen Quellen. Zusätzlich erreichen 0,6 Prozent die Bildungseinrichtungen nicht direkt, sondern über die privaten Haushalte als öffentliche Unterstützungsleistungen (Tab. B3.1).

In allen OECD-Ländern, für die vergleichbare Daten vorliegen, machen private Mittel im Durchschnitt etwa 13 Prozent der Gesamtmittel aus. Dieser Anteil variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern, und nur in 9 OECD- sowie 3 Partnerländern liegt der Anteil der privaten Mittel über dem OECD-Durchschnitt. Dennoch werden in Australien, Japan und den Vereinigten Staaten sowie im Partnerland Israel ungefähr ein Viertel der gesamten Bildungsausgaben aus privaten Mitteln gedeckt. In Korea und dem Partnerland Chile beläuft sich der aus privaten Mitteln gedeckte Anteil der Ausgaben sogar auf mehr als 39 Prozent (Tab. B3.1).

Zwischen 1995 und 2004 ist in allen Ländern mit vergleichbaren Daten der Anteil der öffentlichen Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen gestiegen. In fast drei Viertel dieser Länder sind jedoch die privaten Ausgaben noch stärker gestiegen. Nur in Australien und der Slowakischen Republik ging der Anteil der öffentlichen Ausgaben um mehr als 5 Prozentpunkte zurück. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass der Rückgang der öffentlichen Ausgaben in Relation zu den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen – und damit der Anstieg der privaten Ausgaben im Allgemeinen – nicht von (realen) Kürzungen der öffentlichen Bildungsausgaben begleitet wurde (Tab. B3.1). Tatsächlich war sogar in vielen OECD-Ländern mit dem höchsten Anstieg der privaten Finanzierung auch der höchste Anstieg der öffentlichen Bildungsfinanzierung zu beobachten. Dies deutet darauf hin, dass eine Zunahme der privaten Finanzierung tendenziell die öffentliche Finanzierung nicht ersetzt, sondern eher ergänzt.

Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildung und die entsprechenden Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hängen jedoch vom jeweiligen Bildungsbereich ab

– je nachdem, ob es sich um den Elementar-, Primar-, Sekundar-, den postsekundaren, nicht tertiären oder Tertiärbereich handelt.

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs

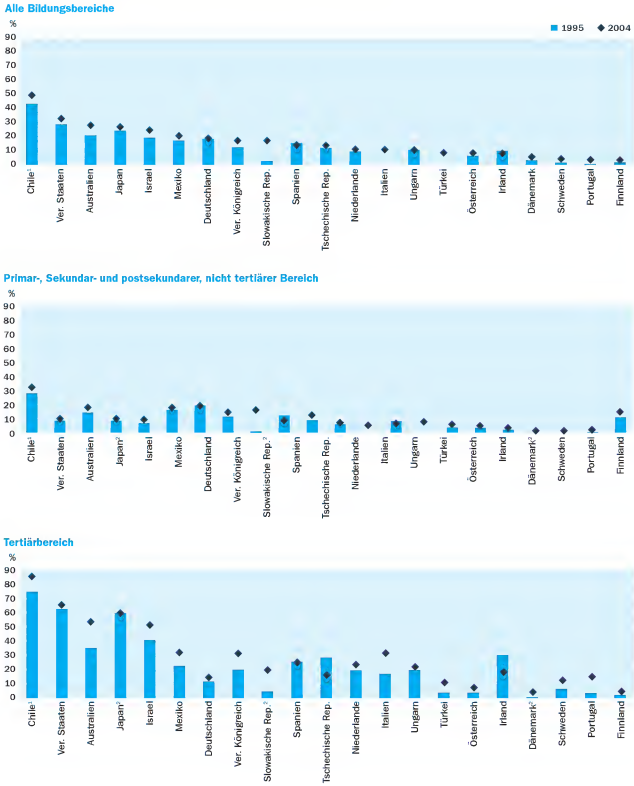
Investitionen in den Elementarbereich sind von zentraler Bedeutung, um ein solides Fundament für lebenslanges Lernen zu schaffen und einen gerechten Zugang zum späteren Lernangebot in der Schule zu gewährleisten. Im Elementarbereich ist der private Anteil an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen größer als bei allen Bildungsbereichen zusammen und beläuft sich im Durchschnitt auf 20 Prozent. Dieser Anteil variiert jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern und reicht von 5 Prozent und weniger in Frankreich, den Niederlanden und Schweden bis zu weit über 25 Prozent in Australien, Deutschland, Island, Neuseeland und Österreich sowie dem Partnerland Chile, 50 Prozent in Japan und über 60 Prozent in Korea (Tab. B3.2a). Außer in Österreich und den Niederlanden stammt der größte Teil der privaten Mittel von den privaten Haushalten.

In den OECD- und Partnerländern dominiert im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich eindeutig die öffentliche Finanzierung. In den OECD-Ländern beläuft sie sich im Durchschnitt auf 92 Prozent. In Australien, Deutschland, Korea, Mexiko, Neuseeland, der Schweiz, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich sowie dem Partnerland Chile liegt jedoch der Anteil der privaten Mittel bei über 10 Prozent (Tab. B3.2a und Abb. B3.2). Die Bedeutung der öffentlichen Finanzierung ist vielleicht auf die Tatsache zurückzuführen, dass das Bildungsangebot im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich normalerweise als öffentliches Gut angesehen wird, dessen Früchte auch hauptsächlich wieder der Öffentlichkeit zugutekommen. In den meisten Ländern werden die privaten Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich von den privaten Haushalten getätigt und betreffen hauptsächlich Schulgebühren. In Deutschland und der Schweiz kommt jedoch der überwiegende Teil privater Mittel von Beiträgen der Unternehmen zur dualen Berufsausbildung im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Zwischen 1995 und 2004 ging in zwei Drittel der 20 OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten der Anteil der öffentlichen Finanzierung im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich leicht zurück. 12 Länder berichteten eine Verschiebung hin zu privaten Ausgaben, aber der Anstieg der privaten Ausgaben belief sich nur in einigen Ländern auf rund zwei Prozentpunkte oder mehr – in Australien (von 14,5 auf 16,8 Prozent), der Schweiz (von 10,9 auf 13,6 Prozent), der Slowakischen Republik (von 0,9 auf 14,9 Prozent), der Tschechischen Republik (von 9,1 auf 11,4 Prozent) und dem Vereinigten Königreich (von 11,5 auf 13,4 Prozent) sowie im Partnerland Chile (von 28,2 auf 31,1 Prozent). Verschiebungen bei der Finanzierung in die andere Richtung, hin zur öffentlichen Finanzierung, waren in dem restlichen Drittel der Länder zu beobachten – der Anteil der öffentlichen Finanzierung stieg um drei Prozentpunkte und mehr in Ungarn (von 91,7 auf 94,7 Prozent) und Spanien (von 87,6 auf 92,5 Prozent) (Abb. B3.3 und Tab. B3.2a).

Abbildung B3.3

Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %) (1995, 2004)



1. Referenzjahr 2005. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1b.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche im Jahr 2004.
Quelle: OECD. Tabellen B3.1, B3.2a und B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068188403262

Wie sehr sich auch der Anteil der öffentlichen Finanzierung im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zwischen 1995 und 2004 geändert haben mag, in allen Ländern mit vergleichbaren Daten stiegen die öffentlichen Bildungsausgaben während dieses Zeitraums. Im Gegensatz zu dem Bild, das sich ergibt, wenn man alle Bildungsbereiche zusammen betrachtet, ging mit dem Anstieg der öffentlichen Ausgaben in einigen Ländern auch ein Rückgang der privaten Ausgaben einher, und zwar in Schweden, Spanien und Ungarn. Aber nur in Spanien könnte dies einer der Gründe für einen Rückgang der Gesamtausgaben für Bildung im Vergleich zum BIP sein (s. Tab. B2.1).

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich

Mit Ausnahme von Deutschland und Griechenland ist in allen OECD- und Partnerländern der Anteil der privaten Mittel an der Bildungsfinanzierung im tertiären Bereich weitaus höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich und macht im Durchschnitt fast ein Viertel der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich aus. Im Tertiärbereich lässt der hohe private Nutzen in Form besserer Beschäftigungsmöglichkeiten und höherer Einkommen (s. Indikator A9) den Schluss zu, dass eine stärkere Beteiligung des Einzelnen an den Kosten der tertiären Bildung gerechtfertigt sein könnte, vorausgesetzt natürlich, dass die öffentliche Hand gewährleisten kann, dass eine Finanzierung für die Studierenden unabhängig von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen möglich ist (s. Indikator B5).

Der Finanzierungsanteil für tertiäre Einrichtungen, der von Privatpersonen, Unternehmen und sonstigen privaten Einheiten getragen wird, einschließlich staatlich subventionierter privater Zahlungen, reicht von weniger als 5 Prozent in Dänemark, Finnland und Griechenland über mehr als 50 Prozent in Australien, Japan und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Israel bis zu mehr als 75 Prozent in Korea und dem Partnerland Chile (Abb. B3.2 und Tab. B3.2b). Ungefähr 80 Prozent der Studierenden in Korea sind an privaten Hochschulen eingeschrieben, deren Etats zu über 70 Prozent aus Studiengebühren finanziert werden. Die Beiträge anderer privater Einheiten als der privaten Haushalte zur Finanzierung von Bildungseinrichtungen sind im Durchschnitt im Tertiärbereich höher als in den anderen Bildungsbereichen. In einem Viertel der OECD- und Partnerländer (Australien, Italien, Korea, den Niederlanden, Schweden, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Israel) beträgt der Anteil der Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen, der von anderen privaten Einheiten als den privaten Haushalten getragen wird, 10 Prozent und mehr.

In vielen OECD-Ländern ist die wachsende Teilnahme an tertiärer Bildung (s. Indikator C2) auf eine starke private und gesellschaftliche Nachfrage zurückzuführen. Aber nicht nur viele Strukturen und Studiengänge der tertiären Einrichtungen stammen aus einer anderen Zeit, sondern auch deren Finanzierungsmechanismen. Der Anteil der öffentlichen Ausgaben im Tertiärbereich belief sich im Jahr 2004 im Durchschnitt der OECD-Länder auf 76 Prozent. Im Durchschnitt der 18 OECD-Länder, für die Trenddaten verfügbar sind, ging der Anteil der öffentlichen Ausgaben zwischen 1995 und 2005 leicht zurück, und zwar zwischen 2001 und 2004 in jedem einzelnen Jahr (Tab. B3.3).

In mehr als der Hälfte der OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten für 1995 und 2004 stieg der Anteil der privaten Ausgaben um 3 Prozentpunkte oder mehr. Dieser Anstieg belief sich in Australien, Italien, Portugal, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich sowie in den Partnerländern Chile und Israel auf mehr als 9 Prozentpunkte. Jedoch kam es nur in Irland und der Tschechischen Republik – und in geringerem Ausmaß in Spanien – zu einem signifikanten Rückgang des privaten Anteils der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (Tab. B3.2b und Abb. B3.3). Der Hauptgrund für den Anstieg der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen in Australien zwischen 1995 und 2004 waren Änderungen des *Higher Education Contribution Scheme* (HECS) im Jahr 1997. Diese Änderungen waren Teil eines Reformprozesses, der darauf abzielte, insgesamt mehr Mittel für den Hochschulbereich zur Verfügung zu stellen, und zwar zum Teil auch durch höhere Beiträge der Studierenden bzw. ehemaliger Studierender. Daher schließen die australischen Zahlen zu den öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen Ausgaben im Rahmen von HECS/HELP nicht ein. Die öffentlichen Ausgaben für HECS/HELP durch den Staat im Namen der Studierenden werden als staatliche Darlehen bzw. Unterstützungsleistungen an private Haushalte behandelt. Mittel, die den Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich A zufließen, gelten als private Zahlungen der Studierenden (s. Indikator B5).

Die Höhe der von den Studierenden und ihren Familien selbst aufgebrachten Mittel für Studiengebühren und sonstige bildungsbezogene Ausgaben ist je nach Steuer- und Ausgabenpolitik sowie der Bereitschaft des Staates, Studierende finanziell zu unterstützen, in den einzelnen OECD-Ländern recht unterschiedlich (s. Indikator B5). Diese Bereitschaft des Staates richtet sich wiederum nach der Art des Studiums (Voll- oder Teilzeitstudium), dem Alter der Studierenden und danach, ob diese zu Hause wohnen oder extern. Allerdings ist festzustellen, dass sich die Richtlinien für die Feststellung der Anspruchsberechtigung für solche Unterstützungsleistungen in gewisser Hinsicht lockern. Ältere Studierende, deren Zahl stetig zunimmt, haben eher schon einen eigenen Hausstand gegründet und geben einem Teilzeit- bzw. Fernstudium gegenüber einem Vollzeit-Präsenzstudium den Vorzug.

Im Tertiärbereich wurde der Anstieg der privaten Bildungsausgaben im Allgemeinen von einem (realen) Anstieg der öffentlichen Bildungsfinanzierung begleitet so wie bei der Bildungsfinanzierung, wenn man alle Bildungsbereiche zusammen sieht. Die öffentlichen Bildungsausgaben haben in allen OECD- und Partnerländern (mit Ausnahme Australiens), für die Vergleichsdaten für 1995 und 2004 vorliegen, unabhängig von den Veränderungen bei den privaten Ausgaben zugenommen (Tab. B3.1). Bei der einzigen Ausnahme Australien (siehe o.a. Erläuterungen zum HECS) ging mit der Verschiebung zur privaten Finanzierung im Tertiärbereich sowohl ein geringer Rückgang der realen öffentlichen Ausgaben als auch ein signifikanter Anstieg der öffentlichen Unterstützungsleistungen für Studierende einher.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2004 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2006 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Die Anteile der öffentlichen und privaten Ausgaben an der Finanzierung von Bildungseinrichtungen sind angegeben in Prozent der gesamten Bildungsausgaben, die im öffentlichen bzw. privaten Sektor entstehen bzw. anfallen. Zu den privaten Ausgaben zählen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Die in den privaten Ausgaben enthaltenen öffentlichen Subventionen an die privaten Haushalte werden getrennt ausgewiesen.

Die Etats der Bildungseinrichtungen betreffen teilweise auch zusätzliche Dienstleistungen für Studierende, u. a. soziale Dienste für Studierende wie Unterkunft und Verpflegung sowie Transport. Ein Teil der Kosten für diese Leistungen wird über Beiträge der Studierenden gedeckt, die in diesem Indikator mit erfasst sind.

„Andere private Einheiten" umfasst private Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, einschließlich kirchlicher Organisationen, Wohltätigkeitsorganisationen sowie Arbeitgeberverbände und Arbeitnehmervereinigungen. Hierzu gehören auch Ausgaben von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung.

Die Daten für die Ausgaben des Jahres 1995 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung ermittelt, die 2006 aktualisiert wurde, in der die Ausgaben für 1995 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst wurden.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2007 vergleichbar sind, da sich aufgrund der OECD *Expenditure Comparability Study* Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Tabelle B3.1

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche (1995, 2004)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	2004					1995					Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2004	
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen insgesamt[1]
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Aus privaten Quellen insgesamt[1]			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Aus privaten Quellen insgesamt[1]			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	73,0	20,3	6,7	27,0	0,2	78,9	13,7	7,4	21,1	0,5	134	185
Österreich	92,8	4,1	3,2	7,2	2,1	93,4	3,4	3,2	6,6	1,5	107	118
Belgien	94,3	4,8	0,9	5,7	1,8	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	81,2	7,7	11,1	18,8	m	m	m
Tschechische Rep.	87,3	9,1	3,6	12,7	m	87,5	x(9)	x(9)	12,5	6,2	115	118
Dänemark	95,6	4,4	n	4,4	m	96,5	3,5	n	3,5	n	136	175
Finnland	97,9	x(4)	x(4)	2,1	n	98,1	x(9)	x(9)	1,9	n	134	153
Frankreich	91,2	6,5	2,3	8,8	1,6	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	82,3	x(4)	x(4)	17,7	n	82,3	x(9)	x(9)	17,7	a	109	109
Griechenland	95,3	4,2	0,5	4,7	m	m	m	m	m	m	208	m
Ungarn	90,7	3,6	5,7	9,3	n	89,0	5,0	6,0	11,0	n	153	127
Island	90,6	9,4	m	9,4	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	92,9	6,6	0,5	7,1	m	89,8	9,7	0,5	10,2	m	178	119
Italien	90,4	7,2	2,4	9,6	n	m	m	m	m	m	107	m
Japan	74,2	23,2	2,6	25,8	m	75,5	22,6	1,9	24,5	m	109	117
Korea	60,5	30,1	9,4	39,5	0,9	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	80,5	19,3	0,2	19,5	1,0	82,6	17,4	m	17,4	m	155	178
Niederlande	90,1	5,9	4,0	9,9	0,9	90,2	6,4	3,4	9,8	1,8	134	135
Neuseeland	80,7	18,8	0,5	19,3	m	m	m	m	m	m	154	m
Norwegen	m	m	m	m	m	94,1	x(9)	x(9)	5,9	n	134	m
Polen	90,1	9,9	m	9,9	m	m	m	m	m	a	151	m
Portugal	97,5	2,5	m	2,5	m	99,4	0,6	m	0,6	m	131	508
Slowakische Rep.	84,0	11,2	4,8	16,0	a	97,2	1,8	0,8	2,8	m	125	842
Spanien	87,1	12,1	0,8	12,9	0,5	84,2	x(9)	x(9)	15,8	0,4	129	102
Schweden	97,0	0,1	2,9	3,0	a	98,3	0,1	1,6	1,7	m	137	244
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	116	m
Türkei	92,6	2,6	4,8	7,4	a	m	m	m	m	m	229	m
Ver. Königreich	83,9	14,0	2,1	16,1	n	87,3	x(9)	x(9)	12,7	n	134	177
Vereinigte Staaten	68,4	20,0	11,6	31,6	m	71,0	x(9)	x(9)	29,0	m	143	162
OECD-Durchschnitt	**87,0**	**~**	**~**	**13,0**	**0,6**	**~**	**~**	**~**	**~**	**~**	**140**	**210**
EU15-Durchschnitt	**91,1**	**~**	**~**	**8,9**	**0,6**	**~**	**~**	**~**	**~**	**~**	**137**	**225**
Partnerländer												
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	140	m
Chile[2]	51,6	46,2	2,2	48,4	0,8	56,4	42,4	1,2	43,6	m	193	234
Estland	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m	m	m
Israel	76,4	16,7	6,9	23,6	2,2	80,5	13,0	6,4	19,5	1,3	122	156
Russ. Föderation	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	86,3	11,8	1,9	13,7	0,6	m	m	m	m	m	m	m

1. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 2. Referenzjahr 2005.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068188403262
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 3

Tabelle B3.2a

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich (1995, 2004)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)					Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich									
	2004					2004					1995			Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2004	
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen: Ausgaben anderer Haushalte	Aus privaten Quellen: Ausgaben anderer privater Einheiten	Aus privaten Quellen insgesamt[1]	Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen: Ausgaben anderer Haushalte	Aus privaten Quellen: Ausgaben anderer privater Einheiten	Aus privaten Quellen insgesamt[1]	Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen insgesamt[1]	Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen insgesamt[1]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	69,3	30,0	0,7	30,7	n	83,2	14,1	2,7	16,8	n	85,5	14,5	0,7	146	174
Österreich	70,0	13,9	16,1	30,0	14,4	95,3	2,6	2,1	4,7	0,6	96,2	3,8	0,6	107	132
Belgien	97,1	2,9	m	m	0,3	94,9	5,1	m	m	1,2	m	m	m	m	m
Kanada	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(6)	m	m	m	m	x(6)	92,8	7,2	x(11)	m	m
Tschechische Rep.	87,3	9,3	3,3	12,7	m	88,6	8,6	2,8	11,4	m	90,9	9,1	6,8	108	139
Dänemark[2]	81,1	18,9	n	18,9	m	97,8	2,2	m	2,2	m	97,8	2,2	n	130	127
Finnland	91,1	x(4)	x(4)	8,9	n	99,2	x(9)	x(9)	0,8	n	99,5	0,5	n	135	200
Frankreich	95,8	4,2	n	4,2	n	92,7	5,9	1,4	7,3	1,7	m	m	m	m	m
Deutschland	71,8	x(4)	x(4)	28,2	n	81,9	x(9)	x(9)	18,1	n	81,0	19,0	a	108	101
Griechenland	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	93,8	6,2	n	6,2	m	m	m	m	172	m
Ungarn	93,9	4,3	1,8	6,1	n	94,7	2,7	2,6	5,3	n	91,7	8,3	n	147	90
Island[2]	64,9	35,1	m	35,1	n	96,5	3,5	m	3,5	n	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	96,4	x(9)	x(9)	3,6	m	96,5	3,5	m	174	177
Italien	90,8	9,2	n	9,2	0,4	96,1	3,9	0,1	3,9	n	m	m	m	104	m
Japan[2]	50,0	43,1	6,8	50,0	a	91,3	7,7	1,0	8,7	m	91,2	8,8	m	105	104
Korea	37,9	59,6	2,5	62,1	6,0	79,5	17,8	2,7	20,5	0,8	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	80,5	19,4	0,1	19,5	0,2	83,4	16,5	0,1	16,6	1,1	83,8	16,2	m	147	151
Niederlande	96,2	0,6	3,1	3,8	a	94,1	4,3	1,7	5,9	0,9	93,9	6,1	1,4	143	138
Neuseeland	57,6	34,9	7,5	42,4	m	87,5	12,2	0,2	12,5	m	m	m	m	162	m
Norwegen	86,3	13,7	m	13,7	n	m	m	m	m	m	99,0	1,0	x(11)	129	m
Polen	87,1	12,9	m	12,9	n	97,6	2,4	m	2,4	m	m	m	m	152	m
Portugal	m	m	m	m	m	99,9	0,1	m	0,1	m	100,0	n	m	133	207
Slowakische Rep.[2]	79,0	19,9	1,1	21,0	a	85,1	10,8	4,1	14,9	a	99,1	0,9	m	120	2 445
Spanien	82,5	17,5	m	17,5	n	92,5	7,5	m	7,5	n	87,6	12,4	m	113	65
Schweden	100,0	n	n	n	n	99,9	0,1	a	0,1	a	99,8	0,2	m	139	80
Schweiz	m	m	m	m	m	86,4	n	13,6	13,6	0,8	89,1	10,9	1,1	113	m
Türkei	m	m	m	m	m	93,4	0,2	6,4	6,6	a	m	m	m	243	m
Ver. Königreich	94,9	5,1	n	5,1	a	86,6	13,4	n	13,4	n	88,5	11,5	n	146	174
Vereinigte Staaten	75,4	x(4)	x(4)	24,6	a	91,3	x(9)	x(9)	8,7	a	91,3	8,7	m	140	140
OECD-Durchschnitt	**80,0**	~	~	**20,0**	**1,1**	**91,8**	~	~	**8,3**	**0,4**	~	~	~	**138**	**273**
EU19-Durchschnitt	**87,9**	~	~	**12,1**	**1,7**	**94,7**	~	~	**6,8**	**0,4**	~	~	~	**141**	**355**
Partnerländer															
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	148	m
Chile[3]	66,2	33,7	0,1	33,8	m	68,9	28,0	3,1	31,1	m	71,8	28,2	m	198	227
Estland	m	m	m	m	n	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m
Israel	77,2	20,7	2,1	22,8	n	91,9	4,9	3,2	8,1	1,4	93,1	6,9	0,8	123	145
Russ. Föderation	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m
Slowenien	81,1	18,9	0,1	18,9	n	90,4	9,0	0,5	9,6	0,8	m	m	m	m	m

1. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. Um private Mittel ohne Subventionen zu berechnen, sind von den privaten Mitteln (Spalten 4, 9, 14) die öffentlichen Subventionen abzuziehen (Spalten 5, 10, 15). Um die gesamten öffentlichen Mittel einschl. öffentlicher Subventionen zu berechnen, sind den direkten öffentlichen Mitteln (Spalten 1, 6, 11) die öffentlichen Subventionen (Spalten 5, 10, 15) hinzuzurechnen. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1a. 3. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068188403262

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B3.2b

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (in %) (1995, 2004)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	Tertiärbereich										
	2004					1995				Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2004	
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen: Ausgaben privater Haushalte	Aus privaten Quellen: Ausgaben anderer privater Einheiten	Aus privaten Quellen insgesamt[1]	Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen insgesamt[1]	Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen insgesamt[1]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	47,2	35,6	17,2	52,8	0,8	64,8	35,2	n	96	198
Österreich	93,7	4,8	1,6	6,3	2,0	96,1	3,9	5,1	123	205
Belgien	90,4	5,1	4,5	9,6	4,7	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	56,6	43,4	22,3	m	m
Tschechische Rep.	84,7	9,2	6,1	15,3	m	71,5	28,5	8,7	170	77
Dänemark[2]	96,7	3,3	n	3,3	a	99,4	0,6	n	129	733
Finnland	96,3	x(4)	x(4)	3,7	n	97,8	2,2	n	126	208
Frankreich	83,9	9,8	6,4	16,1	2,2	m	m	m	m	m
Deutschland	86,4	x(4)	x(4)	13,6	n	88,6	11,4	a	109	133
Griechenland	97,9	0,4	1,7	2,1	m	m	m	m	312	m
Ungarn	79,0	6,6	14,4	21,0	n	80,3	19,7	n	157	169
Island[2]	90,9	9,1	m	9,1	m	m	m	m	m	m
Irland	82,6	15,6	1,8	17,4	4,4	69,7	30,3	m	208	101
Italien	69,4	18,4	12,2	30,6	4,6	82,9	17,1	0,1	119	254
Japan[2]	41,2	x(4)	x(4)	58,8	m	40,2	59,8	m	128	123
Korea	21,0	55,6	23,3	79,0	0,3	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	68,9	30,6	0,5	31,1	0,8	77,4	22,6	m	150	231
Niederlande	77,6	12,0	10,4	22,4	1,4	80,6	19,4	2,5	111	133
Neuseeland	60,8	39,2	m	39,2	m	m	m	m	109	m
Norwegen	m	m	m	m	m	93,7	6,3	n	117	m
Polen	72,9	27,1	m	m	m	m	m	m	202	m
Portugal	86,0	14,0	m	14,0	m	96,5	3,5	m	116	522
Slowakische Rep.[2]	81,3	9,7	9,0	18,7	a	95,4	4,6	m	178	850
Spanien	75,9	20,8	3,3	24,1	1,9	74,4	25,6	2,0	165	153
Schweden	88,4	n	11,6	11,6	a	93,6	6,4	a	134	254
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	176	m
Türkei	90,0	10,0	m	10,0	a	96,3	3,7	0,7	191	548
Ver. Königreich	69,6	19,4	11,1	30,4	n	80,0	20,0	n	106	185
Vereinigte Staaten	35,4	35,1	29,5	64,6	m	37,4	62,6	m	154	168
OECD-Durchschnitt	**75,7**	~	~	**24,3**	**1,3**	~	~	~	**149**	**276**
EU21s-Durchschnitt	**84,6**	~	~	**16,6**	**1,6**	~	~	~	**154**	**284**
Partnerländer										
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	129	m
Chile[3]	15,5	83,7	0,9	84,5	2,5	25,1	74,9	m	127	232
Estland	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m
Israel	49,6	34,4	16,1	50,4	5,4	59,2	40,8	3,0	114	169
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	75,7	17,3	7,1	24,3	n	m	m	m	m	m

1. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zurechnen sind. Um private Mittel ohne Subventionen zu berechnen, sind von den privaten Mitteln (Spalten 4, 9) die öffentlichen Subventionen abzuziehen (Spalten 5, 10). Um die gesamten öffentlichen Mittel einschl. öffentlicher Subventionen zu berechnen, sind den direkten öffentlichen Mitteln (Spalten 1, 6) die öffentlichen Subventionen (Spalten 5, 10) hinzuzurechnen. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1a. 3. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068188403262

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 3

Tabelle B3.3

Entwicklung der relativen Anteile öffentlicher Ausgaben[1] für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung zwischen 1995 und 2004 (1995 = 100), für den Tertiärbereich (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004)

	Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)						Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2004 (1995 = 100)					
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	1995	2000	2001	2002	2003	2004
OECD-Länder												
Australien	64,8	51,0	51,3	48,7	48,0	47,2	100	87	89	91	92	96
Österreich	96,1	96,3	94,6	91,6	92,7	93,7	100	103	115	106	111	123
Belgien	m	91,5	89,5	86,1	86,7	90,4	m	m	m	m	m	m
Kanada	56,6	61,0	58,6	56,4	m	m	100	144	146	141	m	m
Tschechische Republik	71,5	85,4	85,3	87,5	83,3	84,7	100	116	126	141	160	170
Dänemark	99,4	97,6	97,8	97,9	96,7	96,7	100	108	127	133	122	129
Finnland	97,8	97,2	96,5	96,3	96,4	96,3	100	110	111	115	120	126
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	88,6	m	m	m	87,0	86,4	100	m	m	m	111	109
Griechenland	m	99,7	99,6	99,6	97,9	97,9	100	160	217	246	310	312
Ungarn	80,3	76,7	77,6	78,7	78,5	79,0	100	129	140	159	180	157
Island	m	94,9	95,0	95,6	88,7	90,9	m	m	m	m	m	m
Irland	69,7	79,2	84,7	85,8	83,8	82,6	100	204	204	210	198	208
Italien	82,9	77,5	77,8	78,6	72,1	69,4	100	118	126	131	118	119
Japan	40,2	43,6	41,6	40,2	41,1	41,2	100	126	120	118	127	128
Korea	m	23,3	15,9	14,9	23,2	21,0	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	77,4	79,4	70,4	71,0	69,1	68,9	100	133	112	158	149	150
Niederlande	80,6	78,2	78,2	78,8	78,6	77,6	100	103	106	108	108	111
Neuseeland	m	m	m	62,5	61,5	60,8	100	96	100	107	112	109
Norwegen	93,7	96,3	m	96,3	96,7	m	100	94	98	110	115	117
Polen	m	66,6	66,9	69,7	69,0	72,9	100	113	132	166	170	202
Portugal	96,5	92,5	92,3	91,3	91,5	86,0	100	131	141	130	143	116
Slowakische Republik	95,4	91,2	93,3	85,2	86,2	81,3	100	119	130	132	150	178
Spanien	74,4	74,4	75,5	76,3	76,9	75,9	100	139	149	155	163	165
Schweden	93,6	91,3	91,0	90,0	89,0	88,4	100	118	121	128	132	134
Schweiz	m	m	m	m	m	m	100	136	153	167	177	176
Türkei	96,3	95,4	94,6	90,1	95,2	90,0	100	179	170	191	202	191
Vereinigtes Königreich	80,0	67,7	71,0	72,0	70,2	69,6	100	86	97	106	106	106
Vereinigte Staaten	37,4	31,1	38,1	39,5	38,3	35,4	100	118	129	141	153	154
OECD-Durchschnitt	**79,9**	**77,6**	**76,5**	**76,2**	**76,9**	**75,4**	**100**	**124**	**132**	**141**	**147**	**149**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**79,8**	**78,1**	**78,4**	**77,7**	**77,1**	**76,1**	**100**	**123**	**132**	**141**	**149**	**152**
EU15-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**85,9**	**85,0**	**85,8**	**85,4**	**84,3**	**83,2**	**100**	**124**	**138**	**144**	**153**	**157**
Partnerländer												
Brasilien	m	m	m	m	m	m	100	128	128	131	140	129
Chile	25,1	19,5	m	19,3	17,0	15,5	100	128	m	143	131	127
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	59,2	56,5	56,8	53,4	59,3	49,6	100	124	127	118	133	114
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	75,7	m	m	m	m	m	m

1. *Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen ohne Mittel aus internationalen Quellen.*

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068188403262

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B4

Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?

Die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben sind ein Indiz für den Stellenwert, der Bildung im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgaben wie dem Gesundheitswesen, der sozialen Sicherung, der Verteidigung und der inneren Sicherheit eingeräumt wird. Dieser Indikator liefert somit nicht nur den Hintergrund für die anderen Indikatoren, die sich mit den Ausgaben befassen, insbesondere für Indikator B3 (zu den Anteilen der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben), sondern auch die Quantifizierung eines bildungspolitisch wichtigen Aspekts.

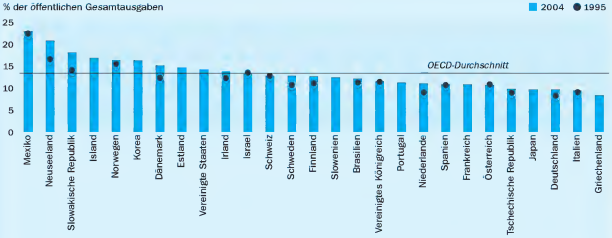
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (1995, 2004)

Die Abbildung zeigt die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen an private Haushalte (einschl. Subventionen für Lebenshaltungskosten) und Subventionen an andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Jahr. Bei der Interpretation muss jedoch berücksichtigt werden, dass der öffentliche Sektor in den einzelnen Ländern unterschiedlich groß ist und auch unterschiedliche Aufgaben wahrnimmt.

Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 13,4 Prozent ihrer öffentlichen Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen auf, die Werte für die einzelnen Länder reichen jedoch von 10 Prozent und weniger in Deutschland, Griechenland, Italien, Japan und der Tschechischen Republik bis zu mehr als 20 Prozent in Mexiko und Neuseeland.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung in allen Bildungsbereichen als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben in 2004.

Quelle: OECD. Tabelle B4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068247218642

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe – selbst in denjenigen OECD-Ländern, in denen die Staatsquote insgesamt gering ist.
- Im Durchschnitt sind die öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich ungefähr dreimal so hoch wie im Tertiärbereich, hauptsächlich aufgrund der größtenteils universellen Bildungsbeteiligung, aber auch weil der private Anteil an der Finanzierung im Tertiärbereich tendenziell höher ist. Dieses Verhältnis variiert je nach Land von weniger als dem Doppelten in Dänemark, Finnland, Griechenland und Norwegen bis zu beinahe dem 6-Fachen in Korea. Der letztere Wert ist ein Hinweis auf den relativ hohen Anteil privater Mittel, die in Korea in den Tertiärbereich fließen.
- Zwischen 1995 und 2004 sind die öffentlichen Haushalte als Prozentsatz des BIP tendenziell leicht gestiegen. In den meisten Ländern wuchs jedoch der Anteil der Bildung an den öffentlichen Gesamtausgaben, und er wuchs im Durchschnitt auch so schnell wie das BIP. In Dänemark, Neuseeland, den Niederlanden, Schweden und der Slowakischen Republik gab es besonders deutliche Veränderungen bei den öffentlichen Ausgaben zugunsten der Bildung.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder fließen 85 Prozent der öffentlichen Mittel für Bildung an öffentliche Bildungseinrichtungen. In zwei Drittel der OECD-Länder sowie in den Partnerländern Brasilien, Estland und Slowenien liegt der Anteil der öffentlichen Mittel für Bildung, die an öffentliche Bildungseinrichtungen transferiert werden, bei über 80 Prozent. Der Anteil der öffentlichen Mittel, die an den privaten Sektor transferiert werden, ist im Tertiärbereich höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich und beläuft sich im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten auf 26 Prozent.

Politischer Hintergrund

Wenn der öffentliche Nutzen einer bestimmten Dienstleistung größer ist als der private Nutzen, kann es sein, dass der Markt allein nicht in der Lage ist, derartige Dienstleistungen in angemessenem Maß bereitzustellen, und der Staat muss eventuell intervenieren. Bildung ist ein solcher Bereich, in dem alle Staaten intervenieren, um das Leistungsangebot zu finanzieren bzw. zu steuern. Da keine Garantie dafür besteht, dass die Märkte allen den gleichen Zugang zu Bildungschancen bieten, wird durch die staatliche Finanzierung der Bildung sichergestellt, dass nicht ein Teil der Gesellschaft von den Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird.

Dieser Indikator untersucht schwerpunktmäßig die öffentlichen Bildungsausgaben, aber er behandelt auch die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben über die Zeit, sowohl in absoluten Zahlen als auch im Vergleich zu den staatlichen Gesamtausgaben. Seit der zweiten Hälfte der Neunzigerjahre haben die meisten OECD-Länder große Anstrengungen zur Konsolidierung ihrer öffentlichen Haushalte unternommen. Bildung konkurriert mit einer Vielzahl anderer vom Staat zu finanzierender Aufgaben um öffentliche Mittel. Um diese Entwicklung zu verdeutlichen, untersucht dieser Indikator die Veränderungen bei den Bildungsausgaben sowohl in absoluten Zahlen als auch im Verhältnis zur Entwicklung der öffentlichen Haushalte.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator behandelt die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, darin sind die direkten öffentlichen Finanzmittel für Bildungseinrichtungen ebenso enthalten wie die öffentlichen Subventionen für private Haushalte (z. B. in Form von Stipendien und Studiendarlehen für Studiengebühren und Lebenshaltungskosten von Studierenden) sowie Zahlungen an andere private Einheiten für Bildungszwecke (z. B. Subventionen für Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die Berufsausbildungsprogramme durchführen). Im Unterschied zu den vorherigen Indikatoren beinhaltet dieser Indikator auch öffentliche Subventionen, die nicht Zahlungen privater Haushalte an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, wie z. B. Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden.

Hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Mittel für die Bildung gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Öffentliche Mittel können direkt an Bildungseinrichtungen fließen oder über staatliche Programme oder die privaten Haushalte in die Bildungseinrichtungen gelenkt werden; sie können auch auf den Erwerb von Bildungsdienstleistungen beschränkt sein oder als Unterstützung zu den Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden gewährt werden.

Zu den öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche, ohne Bildung, gehören auch die Ausgaben des Schuldendienstes (d. h. Zinszahlungen), die nicht in den öffentlichen Bildungsausgaben enthalten sind. Grund hierfür ist, dass einige Länder nicht zwischen den Zinszahlungen im Bereich Bildung und denen in anderen Bereichen differenzieren können. Das bedeutet, dass die öffentlichen Ausgaben für Bildung als

Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben in denjenigen Ländern zu niedrig angesetzt sein können, wo Zinszahlungen einen großen Teil der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche ausmachen.

Es ist wichtig, die öffentlichen Bildungsinvestitionen im Zusammenhang mit den in Indikator B3 behandelten privaten Bildungsausgaben zu betrachten, um so zu einem Gesamtbild der Bildungsfinanzierung zu gelangen.

Gesamtvolumen der in die Bildung investierten öffentlichen Mittel

2004 wendeten die OECD-Länder im Durchschnitt 13,4 Prozent ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung auf. Die Werte für die einzelnen Länder reichen jedoch von 10 Prozent und weniger in Deutschland, Griechenland, Italien, Japan und der Tschechischen Republik bis zu mehr als 20 Prozent in Mexiko und Neuseeland (Abb. B4.1). Wie bei den Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf müssen auch die hier ausgewiesenen Werte im Zusammenhang mit den Schüler-/Studierendenzahlen sowie den jeweiligen Beteiligungsquoten betrachtet werden.

Der öffentliche Anteil an der Finanzierung der verschiedenen Bildungsbereiche ist in den einzelnen OECD-Ländern sehr unterschiedlich. Im Jahr 2004 setzten die OECD- und Partnerländer zwischen 5,3 Prozent (Griechenland) und 16,1 Prozent (Mexiko) ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein sowie zwischen 1,6 Prozent (Italien) und 5,3 Prozent (Norwegen) für den tertiären Bereich. Im Durchschnitt sind die öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich fast dreimal so hoch wie im Tertiärbereich, hauptsächlich aufgrund der Bildungsbeteiligung (s. Indikator C1), aber auch weil der private Anteil an der Finanzierung im Tertiärbereich tendenziell höher ist. Dieses Verhältnis variiert je nach Land von weniger als doppelt so hoch in Dänemark, Finnland, Griechenland und Norwegen bis zum beinahe 6-Fachen in Korea. Der letztere Wert ist ein Hinweis auf den relativ hohen Anteil privater Mittel, die in Korea in den Tertiärbereich fließen (Tab. B4.1).

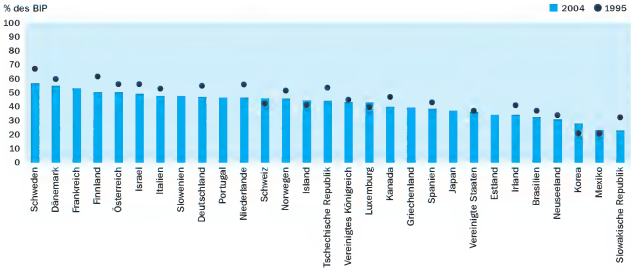
Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe – selbst in denjenigen OECD-Ländern, in denen die Staatsquote insgesamt gering ist. Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben als Anteil an den gesamten öffentlichen Ausgaben ist die relative Größe der öffentlichen Haushalte (gemessen im Verhältnis der öffentlichen Ausgaben zum BIP) zu berücksichtigen.

In allen OECD-Ländern wird bei einem Vergleich des öffentlichen Gesamthaushalts im Verhältnis zum BIP mit dem Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung offensichtlich, dass sogar in Ländern mit einem relativ geringen Anteil öffentlicher Ausgaben dem Bildungsbereich sehr hohe Priorität beigemessen wird. So gehören zum Beispiel die Anteile öffentlicher Ausgaben, die in Korea, Mexiko, Neuseeland und den Vereinigten Staaten in die Bildung fließen, zu den höchsten unter den OECD-Ländern (Abb. B4.1), und dennoch machen die öffentlichen Gesamtausgaben in diesen Ländern nur einen relativ geringen Teil des BIP aus (Abb. B4.2).

Obwohl das Bild nicht überall ganz eindeutig ist, gibt es Hinweise darauf, dass Länder mit einem hohen Anteil öffentlicher Ausgaben proportional weniger für den Bildungs-

Abbildung B4.2

Öffentliche Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche als Prozentsatz des BIP (1995, 2004)



Anmerkung: Diese Abbildung zeigt die öffentlichen Ausgaben für alle Leistungsbereiche und nicht nur die öffentlichen Ausgaben für Bildung.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP in 2004.
Quelle: OECD. Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068247218642

bereich ausgeben; nur eins der zehn bei den öffentlichen Gesamtausgaben für öffentliche Dienstleistungen führenden Länder (Dänemark) ist auch bei den öffentlichen Bildungsausgaben unter den „Top Ten" (Abb. B4.1 und B4.2).

In der Regel nahmen die öffentlichen Bildungsausgaben zwischen 1995 und 2004 schneller zu als die öffentlichen Gesamtausgaben und genauso schnell wie das Volkseinkommen: Der durchschnittliche Anteil der öffentlichen Mittel, die in den Bildungsbereich flossen, stieg in 15 der 18 Länder mit vergleichbaren Daten sowohl 1995 und 2004, während gleichzeitig – im Durchschnitt dieser 18 Länder – die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP leicht stiegen. Wie jeder andere Bereich öffentlicher Dienstleistungen wird auch die Bildung durch den Prozess der Haushaltskonsolidierung belastet. Dennoch stiegen zwischen 1995 und 2004 – außer im Partnerland Israel – die Bildungsausgaben mindestens genauso schnell wie die Ausgaben für andere öffentliche Bereiche; der Anteil der Bildungsausgaben an den Gesamtetats erhöhte sich in den OECD-Ländern im Durchschnitt von 12,3 Prozent im Jahre 1995 auf 13,4 Prozent im Jahr 2004. Diese Zahlen zeigen, dass während dieses Zeitraums der stärkste relative Zuwachs im Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung in Dänemark (Steigerung von 12,2 auf 15,3 Prozent), Neuseeland (16,5 auf 21,0 Prozent), den Niederlanden (von 9,0 auf 11,1 Prozent), Schweden (von 10,7 auf 12,9 Prozent) und der Slowakischen Republik (14,1 auf 18,2 Prozent) zu beobachten war.

Verteilung der öffentlichen Ausgaben auf den öffentlichen und den privaten Sektor

Der größte Teil der öffentlichen Mittel für Bildung geht an die öffentlichen Bildungseinrichtungen: Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 85 Prozent der öffentlichen Mittel für Bildung an öffentliche Bildungseinrichtungen transferiert. In zwei Drittel

der OECD-Länder sowie in den Partnerländern Brasilien, Estland und Slowenien liegt der Anteil der öffentlichen Mittel für Bildung, die an öffentliche Bildungseinrichtungen transferiert werden, bei über 80 Prozent. Es gibt jedoch eine Reihe von Ländern, in denen beträchtliche öffentliche Mittel an private Einrichtungen oder direkt an die privaten Haushalte gehen, damit diese die betreffenden Mittel an die Bildungseinrichtungen ihrer Wahl weiterleiten – in Belgien, Dänemark, Neuseeland, Norwegen und dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern Chile und Israel gehen mehr als 20 Prozent der öffentlichen Ausgaben (direkt oder indirekt) an den privaten Sektor. In Belgien geht der Großteil der öffentlichen Mittel an staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen, die von privaten Körperschaften verwaltet werden, aber ansonsten unter der Ägide des regulären Bildungssystems stehen (Tab. B4.2).

Im Durchschnitt gehen in den OECD-Ländern 12 Prozent der für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich vorgesehenen öffentlichen Mittel an privat geleitete Bildungseinrichtungen. Belgien ist das einzige Land, in dem der Großteil der Mittel an privat geleitete Bildungseinrichtungen geht, während im Partnerland Chile auch ein großer Teil der öffentlichen Mittel (40 Prozent) an privat geleitete Bildungseinrichtungen geht. Öffentliche Transferzahlungen an private Haushalte und andere private Einheiten sind im Allgemeinen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu vernachlässigen. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich diese Transferzahlungen auf 3,6 Prozent der öffentlichen Bildungsausgaben und betragen nur in Dänemark mehr als 10 Prozent.

Im Durchschnitt der OECD-Länder fließt der Großteil der öffentlichen Mittel im Tertiärbereich immer noch in öffentliche Einrichtungen, aber der Anteil der öffentlichen Mittel, die an den privaten Sektor transferiert werden, ist im Tertiärbereich größer als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich und beläuft sich im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten auf 26 Prozent. Es gibt jedoch zwischen den einzelnen Ländern beträchtliche Unterschiede in dem Teil der öffentlichen Mittel, die in den privaten Sektor fließen. In Belgien und dem Vereinigten Königreich (in dem es keine öffentlichen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich gibt) sowie den Partnerländern Chile, Estland und Israel gehen öffentliche Mittel hauptsächlich an privat geleitete Bildungseinrichtungen. Der Anteil der öffentlichen Mittel, die indirekt an den privaten Sektor transferiert werden, ist im Tertiärbereich größer als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, da es im Tertiärbereich weitaus üblicher als in den anderen Bildungsbereichen ist, dass private Haushalte bzw. Studierende öffentliche Mittel erhalten. Im Durchschnitt werden im Tertiärbereich 18 Prozent der öffentlichen Mittel indirekt an den privaten Sektor transferiert. Diese Transferzahlungen bestehen zum Teil aus Finanzhilfen, die Studierenden des Tertiärbereichs in Form von Stipendien, Studienbeihilfen und Darlehen gewährt werden (s. Indikator B5). Der Anteil der öffentlichen Mittel, die indirekt an den privaten Sektor transferiert werden, beläuft sich in Australien, Dänemark, Neuseeland und Norwegen sowie dem Partnerland Chile auf mehr als 30 Prozent.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2004 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2006 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*). Bildungsausgaben werden ausgedrückt als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes und als Prozentsatz des BIP. Die öffentlichen Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Subventionen zum Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden und für andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. In den öffentlichen Bildungsausgaben sind die Ausgaben sämtlicher öffentlicher Einrichtungen einschließlich anderer Ministerien neben dem Bildungsministerium sowie die Ausgaben der regionalen und kommunalen Gebietskörperschaften und anderer öffentlicher Stellen enthalten.

Die öffentlichen Gesamtausgaben sind nicht rückzahlbare laufende und investive Ausgaben aller Gebietskörperschaften: zentraler, regionaler und kommunaler. Die laufenden Ausgaben betreffen konsumtive Ausgaben, Pacht-, Miet- und Zinszahlungen, Subventionen sowie sonstige laufende Transferzahlungen (z. B. Sozialleistungen, Sozialhilfe, Renten und sonstige Wohlfahrtsleistungen). Die Daten für die öffentlichen Gesamtausgaben stammen aus der OECD-Datenbank der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen (s. Anhang 2) und beruhen auf dem *System of National Accounts 1993*.

Das (englischsprachige) Glossar unter *www.oecd.org/edu/eag2007* enthält eine Definition der Begriffe „öffentliche Bildungseinrichtungen" (public institutions), „staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen" (government-dependent private institutions) und „unabhängige private Bildungseinrichtungen" (independent private institutions).

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2007 vergleichbar sind, da sich aufgrund der *OECD Expenditure Comparability Study* Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068247218642:

- Table B4.3a: Initial sources of public educational funds and final purchasers of educational resources by level of government for primary, secondary and post-secondary non-tertiary education
  (Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben und letztendliche Erwerber von Bildungsressourcen, nach Gebietskörperschaften, für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich) (2004)

■ Table B4.3b: Initial sources of public educational funds and final purchasers of educational resources by level of government for tertiary education
(Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben und letztendliche Erwerber von Bildungsressourcen, nach Gebietskörperschaften, für den Tertiärbereich)
(2004)

Tabelle B4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (1995, 2004)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen an private Haushalte (einschl. Subventionen für Lebenshaltungskosten) und Subventionen an andere private Einheiten als Prozentsatz des BIP sowie der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Bildungsbereich und Jahr

	Öffentliche Ausgaben[1] für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben				Öffentliche Ausgaben[1] für Bildung als Prozentsatz des BIP			
	2004			1995	2004			1995
	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen
OECD-Länder								
Australien	m	m	m	13,7	3,6	1,1	4,8	5,0
Österreich	7,2	2,8	10,8	10,8	3,6	1,4	5,4	6,0
Belgien	m	m	m	m	4,0	1,3	6,0	m
Kanada	m	m	m	13,1	m	m	m	6,5
Tschechische Republik	6,7	2,1	10,0	8,9	3,0	1,0	4,4	4,8
Dänemark[2]	8,9	4,6	15,3	12,2	4,9	2,5	8,4	7,3
Finnland	8,0	4,1	12,8	11,0	4,0	2,1	6,4	6,8
Frankreich	7,4	2,3	10,9	m	3,9	1,2	5,8	m
Deutschland	6,3	2,5	9,8	8,2	3,0	1,2	4,6	4,6
Griechenland[2]	5,3	2,9	8,5	m	2,1	1,2	3,3	2,2
Ungarn	m	m	m	12,9	3,5	1,0	5,4	5,2
Island[2]	11,8	3,1	17,0	m	5,3	1,4	7,6	m
Irland	10,7	3,3	14,0	12,2	3,6	1,1	4,7	5,0
Italien	7,0	1,6	9,6	9,0	3,4	0,8	4,6	4,8
Japan[2]	7,2	1,8	9,8	m	2,7	0,7	3,6	3,6
Korea	12,7	2,1	16,5	m	3,6	0,6	4,6	m
Luxemburg[2]	9,1	m	m	m	3,9	m	m	m
Mexiko	16,1	4,0	23,1	22,4	3,8	0,9	5,4	4,6
Niederlande	7,5	2,9	11,1	9,0	3,5	1,4	5,2	5,0
Neuseeland	15,1	4,9	21,0	16,5	4,7	1,5	6,5	5,6
Norwegen	10,0	5,3	16,6	15,5	4,6	2,4	7,6	8,0
Polen	m	m	m	11,9	3,7	1,2	5,4	5,2
Portugal	8,3	1,8	11,4	m	3,9	0,8	5,3	5,1
Slowakische Republik[2]	11,6	4,3	18,2	14,1	2,7	1,0	4,2	5,0
Spanien	7,2	2,5	11,0	10,6	2,8	1,0	4,3	4,6
Schweden	8,3	3,7	12,9	10,7	4,7	2,1	7,4	7,2
Schweiz	8,7	3,6	13,0	12,8	4,0	1,7	6,0	5,4
Türkei	m	m	m	m	2,9	1,1	4,0	2,4
Vereinigtes Königreich	8,7	2,3	11,7	11,4	3,9	1,0	5,3	5,3
Vereinigte Staaten	10,1	3,5	14,4	m	3,7	1,3	5,3	m
OECD-Durchschnitt	**9,2**	**3,1**	**13,4**	**12,3**	**3,7**	**1,3**	**5,4**	**5,2**
EU15-Durchschnitt	**8,0**	**2,9**	**11,9**	**10,9**	**3,5**	**1,3**	**5,3**	**5,3**
Partnerländer								
Brasilien[2]	8,9	2,3	12,3	11,2	2,9	0,8	4,0	3,6
Chile[3]	m	m	m	14,5	2,7	0,5	3,5	3,0
Estland	11,2	2,6	14,9	m	3,8	0,9	5,1	m
Israel	8,9	2,2	13,4	13,5	4,4	1,1	6,6	7,0
Russische Föderation	m	m	m	m	2,0	0,7	3,6	m
Slowenien	8,7	2,8	12,6	m	4,1	1,4	6,0	m

1. Die in dieser Tabelle angegebenen öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Subventionen an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen entsprechenden Zahlen die für die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle B2.1b. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1a.
3. Referenzjahr 2005.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068247218642
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 4

Tabelle B4.2

Verteilung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (2004)

Öffentliche Ausgaben für Bildung, die an Bildungseinrichtungen transferiert werden, und öffentliche Transferzahlungen an den privaten Sektor als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen		
	Direkte öffentliche Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen	Direkte öffentliche Ausgaben für private Bildungseinrichtungen	Indirekte öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den privaten Sektor	Direkte öffentliche Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen	Direkte öffentliche Ausgaben für private Bildungseinrichtungen	Indirekte öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den privaten Sektor	Direkte öffentliche Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen	Direkte öffentliche Ausgaben für private Bildungseinrichtungen	Indirekte öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den privaten Sektor
OECD-Länder									
Australien	75,9	20,3	3,8	67,3	n	32,7	x	x	10,6
Österreich	98,0	0,5	1,5	75,2	5,0	19,8	90,9	1,7	7,4
Belgien	44,5	52,9	2,5	35,5	48,8	15,7	43,8	51,1	5,1
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	91,6	3,7	4,7	93,3	1,0	5,8	92,8	2,8	4,4
Dänemark[1]	80,9	6,0	13,1	69,7	a	30,3	77,7	3,7	18,6
Finnland	90,5	6,4	3,2	75,5	7,3	17,2	85,8	6,7	7,5
Frankreich	84,0	12,6	3,4	86,7	5,4	7,9	85,5	10,6	3,9
Deutschland	84,0	11,1	4,9	80,9	1,2	17,9	80,7	11,6	7,7
Griechenland[1]	99,7	a	0,3	94,8	a	5,2	98,0	a	2,0
Ungarn	84,1	9,8	6,1	78,8	5,4	15,8	85,3	7,7	7,0
Island[1]	97,2	1,8	1,0	73,0	4,8	22,2	92,7	2,4	4,8
Irland	90,8	n	9,2	85,2	n	14,8	89,5	n	10,5
Italien	97,0	1,3	1,6	81,1	2,2	16,7	93,8	1,8	4,4
Japan[1]	96,3	3,5	0,2	69,7	12,1	18,2	90,4	6,1	3,4
Korea	82,3	16,1	1,5	69,9	12,4	17,7	80,3	14,2	5,5
Luxemburg[1]	97,8	m	2,2	m	m	m	m	m	m
Mexiko	94,6	n	5,3	93,9	n	6,1	94,9	n	5,1
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	89,5	3,7	6,8	56,4	1,3	42,3	79,4	5,6	15,0
Norwegen	86,1	6,2	7,7	56,0	3,2	40,8	75,0	6,5	18,5
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	91,9	6,7	1,4	94,6	m	5,4	91,5	6,6	1,9
Slowakische Republik[1]	89,8	5,9	4,3	89,3	a	10,7	90,8	3,8	5,3
Spanien	84,1	14,5	1,5	90,2	1,9	7,8	85,9	11,3	2,9
Schweden	87,1	6,9	5,9	67,0	4,8	28,2	81,4	6,8	11,9
Schweiz	90,5	7,3	2,2	79,9	6,0	14,0	87,6	6,8	5,6
Türkei	99,4	m	0,6	80,7	m	19,3	94,2	n	5,8
Vereinigtes Königreich	78,9	19,1	2,0	a	76,1	23,9	65,0	28,8	6,1
Vereinigte Staaten	99,8	0,2	a	71,1	8,2	20,7	92,3	2,6	5,0
OECD-Durchschnitt	**83,4**	**8,7**	**3,8**	**72,7**	**6,0**	**18,4**	**85,0**	**6,0**	**7,1**
EU19-Durchschnitt	**85,7**	**9,8**	**4,0**	**74,9**	**10,6**	**15,1**	**85,7**	**9,7**	**4,6**
Partnerländer									
Brasilien[1]	98,4	n	1,6	87,9	n	12,1	96,5	n	3,5
Chile[2]	59,7	40,1	0,2	35,1	30,0	34,8	56,8	38,2	5,0
Estland	95,0	0,4	4,6	30,4	69,6	n	83,9	12,6	3,4
Israel	73,6	25,0	1,5	5,1	83,2	11,7	64,4	32,5	3,1
Russische Föderation	m	a	m	m	a	m	m	a	m
Slowenien	93,9	0,6	5,5	76,0	0,2	23,7	90,3	0,5	9,2

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1a. 2. Referenzjahr 2005.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068247218642
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B5

Wie hoch sind die von Studierenden zu zahlenden Gebühren und was erhalten sie an öffentlichen Subventionen?

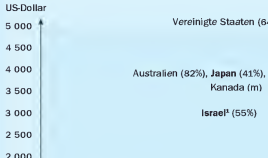
Dieser Indikator untersucht die Beziehungen zwischen den jährlich von den Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren, den direkten und indirekten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und den an private Haushalte gezahlten öffentlichen Zuschüssen für den Lebensunterhalt von Studierenden. Er zeigt auf, ob die Subventionen an private Haushalte in Form von Zuschüssen oder Darlehen gewährt werden, und geht wesentlichen Fragen in diesem Zusammenhang nach: Sind Stipendien/Zuschüsse und Darlehen eher in Ländern mit höheren Studiengebühren angebracht? Können Darlehen tatsächlich dazu beitragen, die Effizienz des Ressourceneinsatzes in der Bildung zu erhöhen und einen Teil der Bildungskosten auf die Nutznießer der Bildungsinvestitionen zu verlagern? Oder sind Studiendarlehen weniger wirksam als Zuschüsse, wenn es darum geht, einkommensschwache Schüler/Studierende zur Fortsetzung ihrer Ausbildung zu ermutigen? Dieser Indikator kann diese Fragen zwar nicht umfassend beantworten, er zeigt jedoch die von den einzelnen OECD-Ländern verfolgte Politik in den Bereichen Studiengebühren und Subventionen auf.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B5.1

Jährliche Studiengebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (Studienjahr 2004/2005)

Die Abbildung zeigt die jährlichen Studiengebühren (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt), die von öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A für inländische Vollzeitstudierende erhoben werden. Fett gedruckte Ländernamen weisen darauf hin, dass sich die Studiengebühren auf öffentliche Bildungseinrichtungen beziehen, mehr als zwei Drittel der Studierenden sind jedoch an privaten Einrichtungen eingeschrieben. Hinter den Ländernamen sind in Klammern die jeweiligen Netto-Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A in Prozent angegeben. In den Niederlanden beispielsweise belaufen sich die durchschnittlichen Studiengebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A auf 1.646 US-Dollar, und 59 Prozent der Studierenden schreiben sich in diesem Bildungsbereich ein.



Bei der durchschnittlichen Höhe der Studiengebühren, die von öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A erhoben werden, bestehen große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern. In einem Drittel der OECD-Länder verlangen die öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Gebühren, während in einem weiteren Drittel der Länder öffentliche Bildungseinrichtungen jährliche Studiengebühren in Höhe von mehr als 1.500 US-Dollar berechnen. Unter den 19 EU-Mitgliedstaaten in der OECD werden nur in den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich jährliche Studiengebühren von mehr als 1.500 US-Dollar pro Vollzeitstudierenden berechnet, diese Gebühren beziehen sich jedoch auf staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen.

Anmerkung: Diese Abbildung berücksichtigt keine Zuschüsse, Stipendien oder Darlehen, die von den Studierenden zu zahlende Studiengebühren ganz oder teilweise abdecken.

1. In diesem Bildungsbereich gibt es keine öffentlichen Bildungseinrichtungen, und die meisten Studierenden sind an staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen eingeschrieben.

Quelle: OECD. Tabellen B5.1a und C2.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/065348603526

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Im Durchschnitt entfallen 18 Prozent der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich auf finanzielle Unterstützungsleistungen an Studierende, private Haushalte und andere private Einheiten. In Australien, Dänemark, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden sowie dem Partnerland Chile machen die öffentlichen Unterstützungsleistungen für private Haushalte mindestens 27 Prozent der öffentlichen Bildungsetats für den Tertiärbereich aus.**
- **Niedrige jährliche Studiengebühren für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A gehen nicht automatisch mit einem niedrigen Anteil Studierender, die öffentliche Subventionen erhalten, einher. Die von inländischen Studierenden seitens öffentlicher Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren im Tertiärbereich A können vernachlässigbar sein (wie in den nordischen Ländern und in der Tschechischen Republik) oder niedrig wie in der Türkei, trotzdem erhalten mehr als 55 Prozent der Studierenden des Tertiärbereichs A in diesen Ländern Stipendien/Zuschüsse und/oder öffentliche Darlehen. Ferner zählen Finnland, Norwegen und Schweden zu den sieben Ländern mit den höchsten Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A.**
- **OECD-Länder, in denen Studierende zwar Studiengebühren zahlen müssen, aber in den Genuss ausgesprochen hoher öffentlicher Zuschüsse kommen, weisen im Vergleich zum OECD-Durchschnitt keine niedrigeren Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A auf. So haben beispielsweise Australien (mit 82 Prozent) und Neuseeland (mit 79 Prozent) mit die höchsten Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A, und auch die Niederlande und die Vereinigten Staaten liegen mit 59 bzw. 64 Prozent über dem OECD-Durchschnitt. Das Vereinigte Königreich liegt mit 51 Prozent immer noch knapp unter dem OECD-Durchschnitt von 54 Prozent, obwohl die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A zwischen 2000 und 2005 um 4 Prozentpunkte gestiegen sind.**
- **Die Kosten der Bereitstellung öffentlicher Darlehen für einen signifikanten Teil der Studierenden sind für den Staat in denjenigen Ländern höher, in denen die durchschnittlichen Studiengebühren bzw. die durchschnittliche Höhe der Darlehen, die für die Studierenden verfügbar sind, über dem OECD-Durchschnitt liegen. In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten liegt die Durchschnittshöhe der öffentlichen Darlehen über der durchschnittlichen Höhe der Studiengebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen, ein Hinweis darauf, dass die öffentlichen Darlehen auch teilweise zur Finanzierung des Lebensunterhalts der Studierenden während ihres Studiums dienen.**

Politischer Hintergrund

Entscheidungen von Politikern über die Höhe der Studiengebühren von Bildungseinrichtungen beeinflussen sowohl die Kosten tertiärer Studiengänge für die Studierenden als auch die Höhe der Mittel, die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zur Verfügung stehen. Subventionen an Schüler/Studierende und ihre Familien dienen auch als politische Ansatzpunkte, durch die der Staat eine stärkere Bildungsbeteiligung – insbesondere von Schülern und Studierenden aus einkommensschwachen Familien – fördern kann, indem ein Teil der direkten und indirekten Bildungskosten bezuschusst wird. Der Staat hat somit eine Möglichkeit, Probleme des Zugangs zu Bildung und der Chancengleichheit anzugehen. Der Erfolg des Einsatzes dieser Subventionen muss daher zumindest teilweise auf der Grundlage von Kennzahlen wie Bildungsbeteiligung, Erfolgs- und Abschlussquoten beurteilt werden. Ferner spielen öffentliche Subventionen auch bei der indirekten Finanzierung der Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle.

Indem Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über Schüler/Studierende gelenkt werden, kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen geleistet werden. Da Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten der Schüler/Studierenden eine Erwerbstätigkeit ersetzen können, tragen öffentliche Subventionen auch dazu bei, den Bildungsstand anzuheben, indem Studierenden die Möglichkeit für ein Vollzeitstudium gegeben wird bzw. die Möglichkeit, ganz oder teilweise auf eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium zu verzichten.

Öffentliche Subventionen können in vielfältiger Weise bereitgestellt werden: als einkommensabhängige Zuschüsse, als Familienbeihilfen für alle Studierenden, als Steuerfreibeträge für Studierende oder ihre Eltern oder in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Nicht an Bedingungen geknüpfte Subventionsleistungen wie Steuerermäßigungen oder Familienbeihilfen werden möglicherweise von einkommensschwachen Studierenden weniger als Anreiz zu einer Bildungsteilnahme empfunden, als dies bei einkommensabhängigen Zuschüssen der Fall ist. Sie können jedoch auf jeden Fall dazu beitragen, finanzielle Ungleichheiten zwischen Haushalten mit und ohne Kinder in Ausbildung abzubauen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator gibt Auskunft über die durchschnittliche Höhe der Studiengebühren, die öffentliche und private Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A erheben. In diesem Indikator wird nicht zwischen Studiengebühren nach Art des Studiengangs unterschieden. Vielmehr liefert der Indikator einen Überblick über die Studiengebühren des Tertiärbereichs A nach Art der Bildungseinrichtung und informiert über den Anteil der Studierenden, die keine Stipendien/Zuschüsse zur vollständigen oder teilweisen Abdeckung der Studiengebühren erhalten. Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs A resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind.

Dieser Indikator liefert auch Information über den Teil der öffentlichen Bildungsausgaben für tertiäre Bildung, der aus Transferzahlungen an Studierende, ihre Familien und andere private Einheiten besteht. Ein Teil dieser Gelder geht indirekt an Bildungseinrichtungen, wenn beispielsweise Subventionen für die Zahlung von Studiengebühren genutzt werden. Andere Subventionsleistungen haben keinerlei Bezug zu Bildungseinrichtungen, z. B. finanzielle Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten von Studierenden.

Bei diesem Indikator wird zwischen nicht rückzahlbaren Subventionen in Form von Stipendien und Zuschüssen einerseits und rückzahlbaren Darlehen andererseits unterschieden. Nicht unterschieden wird jedoch zwischen den verschiedenen Arten von Zuschüssen bzw. Darlehen, wie z. B. Stipendien einerseits und Familienbeihilfen und Subventionen in Form von Sachleistungen andererseits.

Der Staat kann die Studierenden und ihre Familien auch durch die Gewährung von Wohngeld, Steuerermäßigungen und/oder Steueranrechnungen für Bildungsmaßnahmen unterstützen. Diese Subventionen werden von diesem Indikator jedoch nicht erfasst, weshalb die Studierenden gewährten Finanzhilfen in manchen Ländern deutlich zu niedrig angesetzt sein können.

Im Rahmen dieses Indikators wird das Gesamtvolumen der Darlehen angegeben, um Aufschluss über die Höhe der Unterstützungsleistungen für die derzeitigen Studierenden zu gewähren. Der Bruttobetrag der Darlehen und Stipendien/Zuschüsse stellt eine geeignete Messgröße für die Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer dar. Zins- und Tilgungszahlungen durch den Darlehensnehmer würden bei der Ermittlung der den öffentlichen und privaten Darlehensgebern durch Studiendarlehen entstehenden Nettokosten berücksichtigt werden. Diese Zahlungen werden in der Regel jedoch nicht von gegenwärtigen Studierenden, sondern von ehemaligen Studierenden geleistet. Außerdem fließen Darlehensrückzahlungen in den meisten Ländern nicht den Bildungsbehörden zu, sodass ihnen diese Gelder nicht zur Verfügung stehen, um damit andere Bildungsausgaben zu bestreiten. Trotzdem werden einige Aspekte der Rückzahlungsregelungen für diese Darlehen berücksichtigt, da sie einen erheblichen Beitrag zur Senkung der realen Ausgaben für die Kredite leisten können. Die OECD-Indikatoren berücksichtigen daher bei der Diskussion finanzieller Unterstützung für Studierende die Gesamtsumme von Stipendien und Darlehen (brutto).

Häufig wird auch eine staatliche Bürgschaft für Studiendarlehen privater Kreditgeber gewährt. In einigen OECD-Ländern ist diese indirekte Form der Subventionierung ebenso bedeutend wie die direkte Finanzhilfe an Schüler/Studierende oder sogar noch bedeutender. Aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit werden jedoch in diesem Indikator nur die öffentlichen Transferleistungen für Darlehen an private Einheiten berücksichtigt, das Gesamtvolumen der Darlehen wurde dagegen nicht berücksichtigt. Einige Tabellen enthalten trotzdem qualitative Informationen, die einen ersten Einblick in diese Art von Subvention gewähren können.

Für einige OECD-Länder gestaltet es sich außerdem recht schwierig, die Gesamtsumme an Darlehen, die Studierenden zukommen, eindeutig zu ermitteln. Zahlen zu den Studiendarlehen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A von in- und ausländischen Studierenden erhobene jährliche Studiengebühren

Bei den durchschnittlichen Studiengebühren, die seitens der Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A erhoben werden, sind unter den OECD- und Partnerländern erhebliche Unterschiede zu beobachten. In den fünf nordischen Ländern (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden) sowie Irland, Polen und der Tschechischen Republik werden von öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Studiengebühren erhoben. Im Gegensatz dazu werden in einem Viertel der OECD- und Partnerländer inländischen Studierenden seitens öffentlicher Bildungseinrichtungen jährliche Studiengebühren von mehr als 1.500 US-Dollar berechnet. In den Vereinigten Staaten belaufen sich die Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen auf mehr als 5.000 US-Dollar pro Jahr. Unter den 19 EU-Mitgliedstaaten in der OECD betragen nur in den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich die jährlichen Studiengebühren für einen inländischen Vollzeitstudierenden mehr als 1.100 US-Dollar, aber hier handelt es sich dann um staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen (Tab. B5.1a und Abb. B5.1).

Die nationalen Regelungen der Studiengebühren und der Finanzhilfen an Studierende gelten im Allgemeinen für alle Studierenden an den Bildungseinrichtungen des betreffenden Landes. Selbst wenn das Augenmerk dieses Indikators auf den inländischen Studierenden liegt, müssen die betreffenden Gesetze auch internationale Studierende berücksichtigen, seien es inländische Studierende eines Landes, die zu Studienzwecken ins Ausland gehen, oder andere Studierende, die zu Studienzwecken ins Inland kommen. Wird bei der Höhe der Studiengebühren oder der möglichen finanziellen Unterstützung zwischen inländischen und ausländischen Studierenden unterschieden, kann dies insoweit Einfluss auf den Zustrom internationaler Studierender haben, als einige Länder dadurch für Studierende an Attraktivität gewinnen, während inländische Studierende vielleicht davon abgehalten werden, zu Studienzwecken ins Ausland zu gehen.

Die Höhe der seitens öffentlicher Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren kann selbst unter Studierenden im gleichen Studiengang variieren, denn eine ganze Reihe von Ländern differenzieren bei der Höhe der Studiengebühren nach der Staatsangehörigkeit der Studierenden. In Österreich beispielsweise betragen die durchschnittlichen Studiengebühren, die öffentliche Einrichtungen von Studierenden erheben, die keine Bürger der EU- oder EWR-Länder sind, das Doppelte der den Studierenden dieser Länder berechneten Gebühren. Diese Art Differenzierung gibt es auch in Australien, Frankreich, Island, Kanada, Neuseeland, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Estland (s. Indikator C3). In Dänemark wird sie ab dem akademischen Jahr 2006/2007 eingeführt. In diesen Ländern unterscheiden sich die Studiengebühren nach Staatsangehörigkeit stets signifikant voneinander. Mit dieser differenzierenden Gebührenpolitik wird vielleicht der Zustrom internationaler Studierender (vgl. Indikator C3) beeinflusst, außer die Studierenden erhalten finanzielle Unterstützung aus ihrem Heimatland.

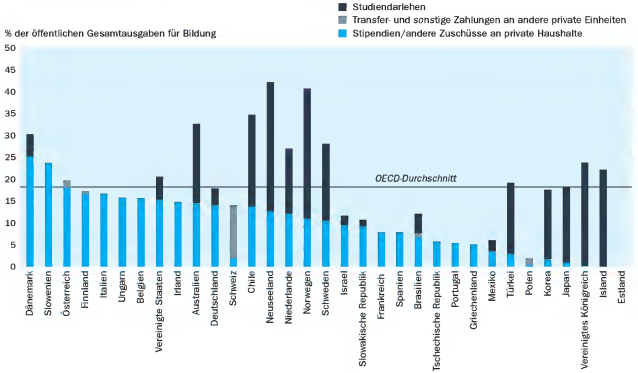
Jährliche Studiengebühren privater Bildungseinrichtungen

Die jährlichen Studiengebühren privater Bildungseinrichtungen unterscheiden sich in den einzelnen OECD- und Partnerländern sowie innerhalb der Länder selbst erheblich.

Abbildung B5.2

Öffentliche Subventionen für Bildung im Tertiärbereich (2004)

Öffentliche Subventionen für Bildung an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, nach Art der Subvention



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von „Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte" und „Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten" an den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung.

Quelle: OECD. Tabelle B5.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

In den meisten OECD- und Partnerländern erheben private Bildungseinrichtungen höhere Studiengebühren als die öffentlichen. Nur in Finnland und Schweden werden weder von öffentlichen noch von privaten Bildungseinrichtungen Studiengebühren erhoben. Innerhalb der Länder sind die Unterschiede tendenziell in jenen Ländern am höchsten, in denen der größte Teil der Studierenden an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A studiert. Im Gegensatz dazu unterscheiden sich die Studiengebühren von öffentlichen und staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen in den meisten Ländern nicht so stark, in Österreich sind sie sogar ungefähr gleich. Dies ist zum Teil auf die größere Autonomie der unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen im Vergleich zu den öffentlichen und staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen zurückzuführen. In Korea und Japan beispielsweise sind ungefähr drei Viertel der Studierenden in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, die in diesen Ländern gleichzeitig die größten Unterschiede bezüglich der Höhe der Studiengebühren aufweisen (Indikator C2 und Tab. B5.1).

Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten

Die OECD-Länder geben im Durchschnitt für alle Bildungsbereiche zusammen 0,4 Prozent ihres BIP für öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten aus. Der in Form von Subventionen an private Haushalte und andere private

Einheiten ausgezahlte Teil der Bildungsetats ist im Tertiärbereich wesentlich höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich und beläuft sich auf 0,3 Prozent des BIP. Am höchsten sind die Subventionen im Tertiärbereich im Verhältnis zum BIP in Norwegen (1,0 Prozent des BIP), gefolgt von Dänemark (0,8 Prozent), Neuseeland (0,6 Prozent), Schweden (0,6 Prozent), Australien (0,4 Prozent), Finnland (0,4 Prozent) und den Niederlanden (0,4 Prozent) (Tab. B5.2 sowie Tab. B5.3, die im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068348603526 verfügbar ist).

Im Durchschnitt verwenden die OECD-Länder 18 Prozent ihres Bildungsetats für den Tertiärbereich in Form von Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten (Abb. B5.2). In Australien, Dänemark, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden sowie dem Partnerland Chile machen die öffentlichen Subventionen ungefähr 27 Prozent und mehr der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich aus. Nur in Polen machen diese Subventionen weniger als 5 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben für den Tertiärbereich aus (Tab. B5.2).

Beziehung zwischen den durchschnittlichen Studiengebühren und erhaltenen öffentlichen Subventionen

Eine Analyse der Kombinationen von Studiengebühren, die seitens der Bildungseinrichtungen erhoben werden, und öffentlichen Zuschüssen, die inländischen Studierende des Tertiärbereichs A gewährt werden, deckt strukturelle Unterschiede zwischen den OECD-Ländern auf. Es gibt in den OECD-Ländern und den Partnerländern verschiedene Modelle für die Finanzierung von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A, da die seitens dieser Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren in einigen Ländern zwar ähnlich hoch sein können, diese Länder jedoch Unterschiede bezüglich des Anteils der Studierenden, die in den Genuss öffentlicher Zuschüsse kommen, und/oder in Bezug auf die durchschnittliche Höhe dieser Zuschüsse aufweisen (Tab. B5.1a und B5.1b sowie Abb. B5.2). Dennoch erlaubt ein Vergleich der Studiengebühren, der öffentlichen Zuschüsse an Studierende sowie anderer Faktoren wie der Zugangsmöglichkeiten zu den tertiären Bildungseinrichtungen, der Höhe der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs oder der Höhe der Einkommensbesteuerung die Unterscheidung von vier Ländergruppen. Das Einkommensteueraufkommen (OECD, 2006c) korreliert in hohem Maße mit der Höhe der für den Bildungsbereich zur Verfügung stehenden öffentlichen Mittel und kann Hinweise zu den Möglichkeiten zur Finanzierung öffentlicher Subventionen für Studierende liefern.

Niedrige Studiengebühren für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (unter 300 US-Dollar) verbunden mit einem hohen Anteil Studierender (über 55 Prozent), die in den Genuss öffentlicher Darlehen oder Stipendien/Zuschüsse kommen

Zur ersten Gruppe gehören die nordischen Länder (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen, Schweden), die Tschechische Republik und die Türkei. In diesen Ländern existieren keine (bzw. nur niedrige) finanzielle Hürden für den Zugang zum Tertiärbereich in Form von Studiengebühren, und die Finanzhilfen für Studierende weisen ein hohes Niveau auf. Mit 58 Prozent liegt die durchschnittliche Studienanfängerquote für den Tertiärbereich A in dieser Ländergruppe über dem OECD-Durchschnitt (s. Indikator C2). Die seitens öffentlicher Bildungseinrichtungen von inländischen Studierenden des Tertiärbereichs A erhobenen Studiengebühren sind entweder unbedeutend (nordische Länder und die Tschechische Republik) oder niedrig (Türkei), und gleichzeitig

kommen über 55 Prozent der im Tertiärbereich A eingeschriebenen Studierenden in dieser Ländergruppe in den Genuss von Stipendien/Zuschüssen und/oder öffentlichen Darlehen zur Finanzierung ihres Studiums bzw. ihrer Lebenshaltungskosten (Tab. B5.1a und B5.1b sowie Abb. B5.3).

In den nordischen Ländern liegen die Netto-Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A mit durchschnittlich 71 Prozent signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Weitere Merkmale dieser Länder sind ein im Vergleich zum OECD-Durchschnitt hoher Anteil öffentlicher Ausgaben, der für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs verwendet wird, während sowohl die Höhe der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich als auch die Höhe der Einkommensteuern ebenfalls über dem OECD-Durchschnitt liegen. Die Tschechische Republik und die Türkei weisen eine andere Struktur auf. Hier liegt die Studienanfängerquote im Tertiärbereich A trotz einer Steigerung von 16 bzw. 6 Prozentpunkten zwischen 2000 und 2005 unter dem OECD-Durchschnitt, bei einem gleichzeitig (im Vergleich zum OECD-Durchschnitt) niedrigen Niveau öffentlicher Ausgaben und einem niedrigen Einkommensteueraufkommen als Prozentsatz des BIP im Vergleich zum OECD-Durchschnitt (s. Indikatoren B4 und C2 sowie Anhang 2).

Hohe Studiengebühren für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (über 1.500 US-Dollar) verbunden mit einem hohen Anteil Studierender (über 55 Prozent), die in den Genuss öffentlicher Darlehen oder Stipendien/Zuschüsse kommen

Die zweite OECD-Ländergruppe umfasst vier anglofone Länder (Australien, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten) sowie die Niederlande. Hier sind die finanziellen Hürden für den Zugang zum Tertiärbereich A für Studienanfänger relativ hoch, gleichzeitig werden jedoch den in diesem Bereich Studierenden hohe öffentliche Zuschüsse gewährt (auch Kanada könnte dieser Ländergruppe zugeordnet werden, aber es liegen keine Daten über öffentliche Subventionen vor). Bemerkenswert ist jedoch, dass die durchschnittliche Studienanfängerquote im Tertiärbereich A für diese Ländergruppe mit 67 Prozent leicht über der Quote für die Ländergruppe mit niedrigen Studiengebühren und hohen öffentlichen Subventionen liegt.

In allen diesen Ländern übersteigen die von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A erhobenen Studiengebühren 1.500 US-Dollar, gleichzeitig erhalten mehr als 80 Prozent der Studierenden des Tertiärbereichs A öffentliche Zuschüsse (in den drei Ländern mit verfügbaren Daten – Australien, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten, s. Tab. B5.1b). Der Anteil öffentlicher Subventionen an den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich liegt in allen fünf Ländern über dem OECD-Durchschnitt von 18 Prozent: In Australien sind es 33 Prozent, in Neuseeland 42 Prozent, in den Niederlanden 27 Prozent, im Vereinigten Königreich 24 Prozent und in den Vereinigten Staaten 21 Prozent. Dies erklärt, weshalb diese Länder dieser Ländergruppe zugerechnet werden (Tab. B5.2). Die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A in den Ländern dieser Gruppe sind nicht niedriger als in den Ländern der zuvor dargestellten Ländergruppe. So liegen beispielsweise die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A in Australien und Neuseeland mit 82 bzw. 79 Prozent mit an der Spitze, während sie in den Niederlanden und den Vereinigten Staaten mit 59 bzw. 64 Prozent über dem OECD-Durchschnitt von 54 Prozent liegen. Im Vereinigten Königreich liegt diese Quote mit 51 Prozent knapp unterhalb des OECD-Durchschnitts,

obwohl sie in diesem Land zwischen 2000 und 2005 um 4 Prozentpunkte gestiegen ist (s. Indikator C2). Das Einkommensteueraufkommen als Prozentsatz des BIP schließlich ist in allen diesen Ländern mit Ausnahme der Niederlande im Vergleich zum OECD-Durchschnitt relativ hoch (s. Anhang 2).

Hohe Studiengebühren für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (über 1.500 US-Dollar) verbunden mit einem niedrigen Anteil Studierender (unter 40 Prozent), die in den Genuss öffentlicher Darlehen oder Stipendien/Zuschüsse kommen

In Japan und Korea ergibt sich ein anderes Bild: hohe Studiengebühren für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (über 3.500 US-Dollar) verbunden mit einem relativ niedrigen Anteil Studierender, die in den Genuss öffentlicher Zuschüsse kommen (in Japan profitiert nur ein Viertel der Studierenden von öffentlichen Zuschüssen, s. Indikator B5 in *Bildung auf einen Blick 2006* für Korea). Die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A belaufen sich in diesen beiden Ländern auf 41 bzw. 51 Prozent, sind also vergleichsweise niedrig. In Japan können Studienanwärter/Studierende, die hervorragende Leistungen erbringen, jedoch Schwierigkeiten bei der Finanzierung ihres Studiums haben, in den Genuss niedrigerer Studien- und/oder Aufnahmegebühren kommen oder von derartigen Gebühren gänzlich befreit werden. In diesen Ländern liegt der Zugang der Studierenden zu den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A unter dem OECD-Durchschnitt; ein Gegengewicht hierzu bildet jedoch eine über dem OECD-Durchschnitt liegende Studienanfängerquote in Bildungsgängen des Tertiärbereichs B (s. Indikator C2). In diesen beiden Ländern ist der Anteil der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich, ausgedrückt als Prozentsatz des BIP, mit am niedrigsten (s. Tab. B4.1). Dies erklärt zum Teil den niedrigen Anteil von Studierenden, die in den Genuss öffentlicher Darlehen kommen, wobei das Einkommensteueraufkommen als Prozentsatz des BIP im OECD-Vergleich ebenfalls zu den niedrigsten gehört. Allerdings belaufen sich die öffentlichen Subventionen für Studierende in diesen Ländern auf ungefähr 18 Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben für tertiäre Bildung, und diese Zahl entspricht dem OECD-Durchschnitt (Tab. B5.2).

Niedrige Studiengebühren für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (bis 1.100 US-Dollar) verbunden mit einem niedrigen Anteil Studierender (unter 40 Prozent), die in den Genuss öffentlicher Darlehen oder Stipendien/Zuschüsse kommen

Die vierte und letzte Ländergruppe umfasst alle sonstigen europäischen Länder, für die Daten vorliegen (Belgien, Frankreich, Irland, Italien, Österreich, Polen und Spanien). In diesen Ländern sind die finanziellen Hürden für den Zugang zum Tertiärbereich für Studienanfänger vergleichsweise niedrig, gleichzeitig gibt es jedoch nur relativ niedrige Zuschüsse für Studierende, und diese sind hauptsächlich für spezielle Adressatengruppen vorgesehen. Bemerkenswert ist, dass die durchschnittliche Studienanfängerquote im Tertiärbereich A in dieser Ländergruppe mit 48 Prozent relativ niedrig ist. Auch die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich A sind in dieser Ländergruppe relativ niedrig (s. Indikator B1 und Abb. B5.1). Auch wenn hohe Studiengebühren möglicherweise eine Hürde für die Aufnahme eines Studiums darstellen, lässt dies vermuten, dass das Nichterheben von Studiengebühren zur Erleichterung des Bildungszugangs keine hinreichende Bedingung dafür ist, die Probleme in Bezug auf den Zugang und die Qualität der Bildung im Tertiärbereich A vollständig zu lösen.

Die seitens öffentlicher Einrichtungen erhobenen Studiengebühren übersteigen in dieser Gruppe in keinem Fall 1.100 US-Dollar, und der Anteil der in den Genuss öffentlicher Zuschüsse kommenden Studierenden liegt unter 40 Prozent in den Ländern, für die Daten vorliegen (Tab. B5.1a und B5.1b). In diesen Ländern können Studierende und ihre Familien Anspruch auf andere Arten von Subventionen haben, die seitens anderer Stellen als dem Bildungsministerium zur Verfügung gestellt werden (z. B. Wohngeld, Steuerermäßigungen und/oder die steuerliche Anrechnung der Ausbildung). Diese Arten von Subventionen werden jedoch in diesem Indikator nicht berücksichtigt. In Frankreich kann sich das Wohngeld beispielsweise auf insgesamt 90 Prozent der Stipendien/Zuschüsse summieren, und ungefähr ein Drittel der Studierenden profitiert von dieser Beihilfe.

Das System der Darlehensfinanzierung (öffentliche Darlehen oder staatlich garantierte Darlehen) existiert in diesen Ländern entweder überhaupt nicht oder steht nur einem kleinen Teil der Studierenden zur Verfügung (Tab. B5.1c). Daneben variieren die Höhe der öffentlichen Ausgaben und das Einkommensteueraufkommen als Prozentsatz des BIP unter den Ländern in dieser Gruppe signifikant stärker als in den anderen Ländergruppen, aber die politischen Rahmenbedingungen in den Bereichen Studiengebühren und öffentliche Ausgaben sind nicht zwingend die wichtigsten Faktoren, die die Entscheidung potenzieller Studienanfänger für oder gegen die Aufnahme eines Studiums im Tertiärbereich A beeinflussen.

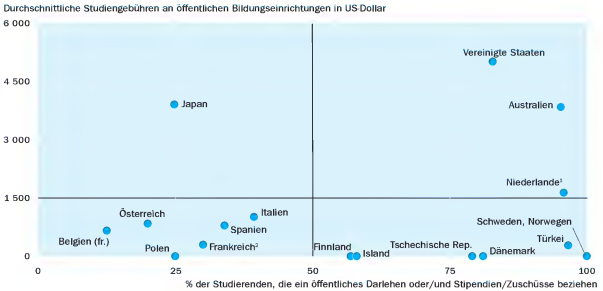
Zur Subventionierung der von Studierenden zu tragenden Bildungskosten setzen die OECD-Länder unterschiedliche Kombinationen aus Zuschüssen und Darlehen ein

In vielen OECD-Ländern stellt sich die zentrale Frage, ob die an private Haushalte geleisteten Finanzhilfen in erster Linie als Zuschüsse oder als Darlehen gewährt werden sollen. Die Länder gewähren zur Subventionierung der Lebenshaltungs- bzw. Bildungskosten der Studierenden verschiedene Kombinationen von Zuschüssen und Darlehen. Die Befürworter von Studiendarlehen argumentieren, dass mit den Geldern für Darlehen mehr erreicht werden kann: Wenn die für Zuschüsse verwendeten Gelder dazu verwendet würden, Darlehen abzusichern bzw. zu subventionieren, könnten die Studierenden mehr Finanzhilfen erhalten, und damit würde der Zugang zum Bildungssystem insgesamt erweitert werden. Außerdem verlagern Darlehen einen Teil der Bildungskosten auf diejenigen, die am meisten von den Bildungsinvestitionen profitieren. Die Gegner von Studiendarlehen führen dagegen an, dass Studiendarlehen in geringerem Maße als Zuschüsse dazu beitragen, einkommensschwache Studierende und potenzielle Studienanfänger dazu zu bewegen, eine weiterführende Bildung ins Auge zu fassen. Ferner führen sie an, dass Darlehen sowohl aufgrund der unterschiedlichen Subventionen für Darlehensnehmer und -geber als auch wegen der Verwaltungs- und Tilgungskosten möglicherweise weniger effizient sein könnten als angenommen. Auch kulturelle Unterschiede zwischen und innerhalb der einzelnen Länder können sich auf die Bereitschaft von Studierenden zur Aufnahme eines Studiendarlehens auswirken.

Abbildung B5.2 gibt eine Übersicht über die Anteile von Darlehen, Zuschüssen und Stipendien sowie anderer Subventionen für private Haushalte an den öffentlichen Bildungsausgaben im Tertiärbereich. Zu den Zuschüssen und Stipendien zählen auch Familienbeihilfen und sonstige spezifische Subventionen, nicht jedoch Steuerermäßi-

Abbildung B5.3

Verhältnis zwischen den durchschnittlichen Studiengebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen und dem Anteil der Studierenden im Tertiärbereich A, die öffentliche Darlehen oder/und Stipendien/Zuschüsse erhalten (akademisches Jahr 2004/2005)



1. In diesem Bildungsbereich gibt es keine öffentlichen Bildungseinrichtungen, und die meisten Studierenden sind an staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen eingeschrieben. 2. Durchschnittliche Studiengebühren von 160 bis 490 US-Dollar.

Quelle: OECD. Tabellen B5.1a und B5.1c. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

B 5

gungen, die in Australien, Belgien (fläm.), Finnland, Frankreich, Italien, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, der Schweiz, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten zum Subventionssystem gehören (s. Abb. B5.3 in *Bildung auf einen Blick 2006*). Rund die Hälfte der 31 OECD- und Partnerländer, die Daten zur Verfügung gestellt haben, gewähren ausschließlich Zuschüsse/Stipendien und Transferzahlungen an andere private Einheiten. Die übrigen OECD-Länder bieten sowohl Stipendien/Zuschüsse als auch Studiendarlehen an. Die einzige Ausnahme bildet hier Island, das nur Studiendarlehen anbietet. Im Allgemeinen erhalten Studierende in denjenigen OECD-Ländern die höchsten Subventionen, in denen es auch Studiendarlehen gibt. In den meisten Fällen investieren diese Länder einen überdurchschnittlich hohen Anteil ihrer Bildungsetats in Zuschüsse und Stipendien (Abb. B5.2 und Tab. B5.2). Eine Reihe anderer Länder – Belgien (fläm.), Finnland und das Partnerland Estland – verfügen über kein öffentliches Darlehenssystem, stattdessen verbürgt sich der Staat für private Darlehen. Diese Subventionsform wird selbst dann nicht berücksichtigt, wenn den Studierenden dadurch weitere Unterstützung zuteilwird, im Allgemeinen dank niedrigster Zinssätze im Vergleich zu privaten Darlehen (s. Tab. B5.1c).

Einführung öffentlicher Darlehenssysteme und Höhe der öffentlichen Darlehen

Öffentliche Darlehenssysteme wurden in den meisten Ländern, die Daten zur Verfügung stellen, erst vor verhältnismäßig kurzer Zeit eingeführt. Die Entwicklung dieser Systeme setzte in den Sechziger- und Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts ein, als ein deutlicher Anstieg der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zu verzeichnen

war. Seitdem haben die öffentlichen Darlehenssysteme in Australien, Schweden und der Türkei eine besonders ausgeprägte Entwicklung erfahren; in diesen Ländern kommen mindestens 80 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich A in den Genuss öffentlicher Darlehen. In Norwegen sind öffentliche Darlehen bei Studierenden im Tertiärbereich A selbstverständlich, da alle Studierenden Darlehen aufnehmen. Die öffentlichen Darlehenssysteme sind auch in Island relativ weit verbreitet, hier bedienen sich 58 Prozent der Studierenden eines Darlehens, und Island ist – zusammen mit Norwegen und Schweden – eines der Länder, in denen die Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich A keine Studiengebühren erheben. Im Gegensatz dazu ist das Niveau der Studiengebühren in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A in den Vereinigten Staaten am höchsten, aber weniger als 40 Prozent der Studierenden kommen während ihres Studiums in den Genuss eines öffentlichen Darlehens.

Die finanzielle Unterstützung, die Studierende während ihres Studiums durch öffentliche Darlehen erfahren, kann nicht allein anhand des Anteils der Studierenden analysiert werden, die Darlehen aufnehmen. Die Unterstützung für die Studierenden hängt auch von der Höhe der gewährten öffentlichen Darlehen ab. In den Ländern mit vergleichbaren Daten übersteigt der durchschnittliche jährliche Bruttobetrag der öffentlichen Darlehen, die jedem Studierenden zur Verfügung stehen, in ungefähr der Hälfte der Länder 4.000 US-Dollar; er variiert zwischen weniger als 2.000 US-Dollar in Belgien (frz.), der Türkei und Ungarn und mehr als 5.400 US-Dollar in Island, Japan, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten.

Vergleiche der durchschnittlichen Studiengebühren und der durchschnittlichen Darlehensbeträge sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da in einem gegebenen Bildungsgang die Darlehenshöhe von Studierendem zu Studierendem stark variieren kann, während die von den Studierenden zu zahlenden Studiengebühren normalerweise ähnlich hoch sind (Tab. B5.1d im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068348603526). Trotzdem liefert dieser Vergleich einen ersten Eindruck davon, inwieweit Darlehen zur Deckung der Studiengebühren und auch der Lebenshaltungskosten beitragen. Je höher die durchschnittlichen Studiengebühren, die seitens der Bildungseinrichtungen erhoben werden, desto höher der Bedarf der Studierenden an finanzieller Unterstützung durch öffentliche Darlehen, damit die potenziellen finanziellen Hürden beim Zugang zu tertiärer Bildung abgebaut werden. Der durch die Unterstützung Studierender auf den Staat ausgelöste finanzielle Druck steigt mit der Höhe der von den Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren. In den OECD-Ländern, in denen Daten zu den jährlichen Brutto-Darlehensbeträgen vorliegen, übersteigt die durchschnittliche Höhe der öffentlichen Darlehen durchweg die durchschnittlichen Studiengebühren öffentlicher Einrichtungen. Dies zeigt, dass öffentliche Darlehen auch dazu dienen, einen Teil der Lebenshaltungskosten Studierender während ihres Studiums zu decken.

Unter den Ländern, in denen die durchschnittlichen Studiengebühren von öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A mehr als 1.500 US-Dollar betragen, ist der durchschnittliche Darlehensbetrag in Neuseeland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich mehr als doppelt so hoch wie die durchschnittlichen Studiengebühren. Diese Differenz dürfte in den Niederlanden jedoch durch die Tatsache aufgewogen werden, dass nur ungefähr ein Viertel der Studierenden in den Genuss von Darlehen kommt (entsprechende Angaben sind für die anderen beiden Länder nicht

verfügbar). Die Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Studiengebühren und der durchschnittlichen Darlehenshöhe sind in denjenigen nordischen Ländern am stärksten ausgeprägt, in denen die Bildungseinrichtungen keine Studiengebühren erheben, ein hoher Anteil der Studierenden in den Genuss öffentlicher Darlehen kommt und der durchschnittliche Darlehensbetrag von ungefähr 2.500 US-Dollar (in Dänemark) über fast 7.000 US-Dollar (in Island) bis hin zu fast 9.000 US-Dollar pro Jahr (in Norwegen) reicht.

Der Darlehensbetrag, der Studierenden gewährt werden kann, ist nicht die einzige Form von Unterstützung im Zusammenhang mit öffentlichen Darlehen. Die öffentlichen Darlehenssysteme bieten auch durch die für die Studierenden eventuell geltenden Zinssätze, die Rückzahlungssysteme und sogar durch die Mechanismen, die im Hinblick auf den Erlass der Rückzahlung greifen, ein gewisses Maß an finanzieller Unterstützung.

Finanzielle Unterstützung durch spezielle Zinssätze

Die finanzielle Hilfe durch im Vergleich zu privaten Darlehen verminderte Zinssätze ist zweifacher Natur: Erstens können von Studierenden unterschiedlich hohe Zinssätze für die Zeit während des Studiums und die Zeit nach dem Studium verlangt werden. Zinsniveauvergleiche zwischen verschiedenen Ländern sind relativ schwierig, da die Struktur der (öffentlichen wie privaten) Zinssätze nicht bekannt ist und von Land zu Land signifikant variieren kann, sodass ein gegebener Zinssatz in dem einen Land als hoch angesehen werden kann, während er in einem anderen als niedrig gelten würde. Unterschiedliche Zinssätze während des Studiums und im Anschluss daran scheinen jedoch das Ziel zu verfolgen, die Darlehensbelastung während der Studienzeit zu mindern. Fünf Länder – Australien, Island, Kanada, Neuseeland und Norwegen – erheben während der Dauer des Studiums keine nominalen Zinssätze auf öffentliche Darlehen, während die Studierenden/Absolventen nach ihrem Studium Zinsen in einer Höhe zahlen müssen, die mindestens den Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand entspricht. Trotzdem besteht kein systematischer Unterschied zwischen den Zinssätzen während des Studiums und den im Anschluss daran erhobenen Zinssätzen, und sechs Länder – Belgien, die Niederlande, Schweden, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Estland – haben hier überhaupt keine unterschiedlichen Zinssätze.

Rückzahlung von Darlehen

Die Rückzahlung öffentlicher Darlehen kann für den Staat eine bedeutende Einnahmequelle darstellen und die Kosten der Darlehensprogramme beträchtlich senken. In den aktuellen Zahlen über die Bildungsausgaben der privaten Haushalte als Teil der privaten Ausgaben (s. Indikator B3) sind die Rückzahlungen durch frühere Darlehensempfänger nicht enthalten.

Diese Rückzahlungen können für den Einzelnen eine erhebliche Belastung darstellen und die Entscheidung für ein Studium an einer tertiären Bildungseinrichtung beeinflussen. Die Rückzahlungsdauer unterscheidet sich von Land zu Land und reicht von weniger als 10 Jahren in Belgien (frz.), Neuseeland und der Türkei sowie dem Partnerland Estland bis zu 20 Jahre oder mehr in Island, Norwegen und Schweden.

Von den 16 OECD-Ländern, für die Daten über die Rückzahlungssysteme vorliegen, machen vier anglofone Länder (Australien, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten) sowie die Niederlande die Rückzahlung der Darlehen von der Einkommenshöhe der Absolventen abhängig. Dies sind auch die Länder, in denen die durchschnittlichen Studiengebühren über 1.500 US-Dollar liegen und die durchschnittliche Darlehenshöhe im Vergleich zu anderen Ländern mit öffentlichen Darlehenssystemen mit am höchsten ist.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2004 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2006 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*). Die Daten zu den Studiengebühren der Bildungseinrichtungen und Finanzhilfen für Studierende (Tab. B1.1a, B1.1b und B1.1c) wurden im Rahmen einer besonderen Erhebung gewonnen, die im Jahr 2007 durchgeführt wurde, und beziehen sich auf das akademische Jahr 2004/2005. Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs A resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen einbeziehen.

Zu den öffentlichen Subventionen an private Haushalte zählen folgende Kategorien: 1. Zuschüsse/Stipendien, 2. öffentliche Studiendarlehen, 3. Kindergeld und andere Familienbeihilfen, die an den Status als Studierender gebunden sind, 4. öffentliche Subventionen in Form von Geld- oder Sachleistungen, speziell für Unterbringung, Nutzung von Verkehrsmitteln, medizinische Versorgung, Bücher und Lernmittelbedarf, soziale, Freizeit- und sonstige Zwecke sowie 5. Zinssubventionen für private Darlehen.

Die Ausgaben für Studiendarlehen sind als Bruttobetrag ausgewiesen, d. h. ohne Abzug oder Verrechnung der Tilgungs- oder Zinszahlungen der Darlehensnehmer (Studierende oder private Haushalte). Diese Form wurde gewählt, weil der Bruttobetrag der Darlehen und Stipendien bzw. Zuschüsse eine geeignete Messgröße für die Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer darstellt.

Öffentliche Kosten in Verbindung mit staatlich garantierten privaten Darlehen sind unter den Subventionen an andere private Einheiten enthalten. Im Unterschied zu den öffentlichen Darlehen sind hierbei nur die Nettokosten der Darlehen enthalten.

Nicht enthalten ist der Geldwert von Steuerermäßigungen und Steueranrechnungen, die privaten Haushalten und Studierenden gewährt werden.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2007 vergleichbar sind, da sich aufgrund der OECD Expenditure Comparability Study Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068348603526:

- Table B5.1d: Variation of tuition fees charged by institutions between students (gross amount) for full-time national students in tertiary type-A education
  (academic year 2004/2005)
  (Unterschiede in den von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A von inländischen Vollzeitstudierenden erhobenen Studiengebühren [Bruttobetrag] [akademisches Jahr 2004/2005]).

- Table B5.3: Public subsidies for households and other private entities as a percentage of total public expenditure on education and GDP, for primary, secondary and post-secondary non-tertiary education
  (Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich) (2004)

B 5

Tabelle B5.1a

Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (akademisches Jahr 2004/2005)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung, basierend auf Vollzeitäquivalenten

Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs A resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen einbeziehen. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Studierenden verlangten Studiengebühren.

	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden (Vollzeitstudium) an			Durchschnittliche jährliche Studiengebühren (in US-Dollar) für Studierende im Vollzeitstudium an			Anmerkungen
	öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	98	*a*	2	3 855	*a*	7 452	95 Prozent der inländischen Studierenden an öffentlichen Bildungseinrichtungen haben einen subventionierten Studienplatz und zahlen durchschnittlich eine Studiengebühr von 3.595 US-Dollar, einschl. HECS/HELP-Subventionen.
Österreich	88	12	n	837	837	n	
Belgien (fläm.)	x(2)	100	m	x(5)	574	m	
Belgien (frz.)[2]	32	68	m	661	746	m	
Kanada	m	m	m	3 464	m	m	
Tschechische Rep.	93	*a*	7	Keine Studiengebühren	*a*	3 145	Die durchschnittliche Studiengebühr an öffentlichen Bildungseinrichtungen ist sehr niedrig, denn Gebühren fallen nur an, wenn zu viel Zeit bis zum Abschluss benötigt wird (länger als Regelstudienzeit plus 1 Jahr): rund 4 Prozent der Studierenden.
Dänemark[3]	100	n	*a*	Keine Studiengebühren	m	*a*	
Finnland	89	11	a	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	von a	Ohne Gebühren für die Studierendenvertretung.
Frankreich	87	1	12	von 160 bis 490	x(6)	von 500 bis 8 000	Nur universitäre Studiengänge unter der Aufsicht des Bildungsministeriums.
Deutschland	m	m	m	m	m	m	
Griechenland	m	m	m	m	m	m	
Ungarn	m	m	m	m	m	m	
Island	87	13	*a*	Keine Studiengebühren	von 1 750 bis 4 360	*a*	Ohne Einschreibgebühren für alle Studierenden.
Irland	100	a	n	Keine Studiengebühren	a	Keine Studiengebühren	Die von Bildungseinrichtungen verlangten Gebühren belaufen sich bei öffentlichen Bildungseinrichtungen durchschnittlich auf 4.470 US-Dollar (1.870 bis 20.620) und bei privaten auf 4.630 US-Dollar (3.590 bis 6.270), aber der Staat leitet die Mittel direkt an die Bildungseinrichtungen, und die Studierenden müssen daher diese Studiengebühren nicht selbst zahlen.
Italien	94	*a*	6	1 017	*a*	3 520	Die durchschnittlichen jährlichen Studiengebühren berücksichtigen nicht die Stipendien/Zuschüsse, die die Studiengebühren vollständig abdecken, teilweise Ermäßigungen können nicht ausgeschlossen werden.
Japan	25	*a*	75	3 920	*a*	6 117	Ohne von der Bildungseinrichtung verlangte Zulassungsgebühr für das 1. Jahr (durchschnittlich 2.267 US-Dollar für öffentliche Bildungseinrichtungen und 2.089 US-Dollar für private) und Einschreibgebühr für die Benutzung der Einrichtungen von privaten Bildungseinrichtungen (durchschnittlich 1.510 US-Dollar).
Korea	22	a	78	3 883	a	7 406	Studiengebühren nur für Studiengänge, die zu einem Erstabschluss führen. Ohne Zulassungsgebühren an der Universität, aber inkl. Beiträgen. Studierende, die zweimal im Jahr ein Stipendium erhalten, werden als zwei Studierende gezählt.

1. Ohne Berücksichtigung von Stipendien/Zuschüssen, die Studierende möglicherweise erhalten. 2. Die Studiengebühren sind bei den öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gleich, aber die Studierendenzahlen sind unterschiedlich, was erklärt, warum der gewichtete Durchschnitt ein anderer ist.
3. Gewichteter Durchschnitt für den gesamten Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068348603526
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.1a (Forts.)

Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (akademisches Jahr 2004/2005)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung, basierend auf Vollzeitäquivalenten

Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs A resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen einbeziehen. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Studierenden verlangten Studiengebühren.

	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden (Vollzeitstudium) an			Durchschnittliche jährliche Studiengebühren (in US-Dollar) für Studierende im Vollzeitstudium an			Anmerkungen
	öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	
Mexiko	66	a	34	m	a	11 359	
Niederlande	a	100	a	a	1 646	a	
Neuseeland[3]	98	2	m	1 764	x(4)	x(4)	
Norwegen	87	13	a	Keine Studiengebühren	von 4 800 bis 5 800	a	
Polen	87	a	13	Keine Studiengebühren	a	2 710	
Portugal	m	m	m	m	m	m	
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	
Spanien	91	a	9	795	a	m	
Schweden	93	7	n	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	m	Ohne Pflichtbeiträge zum Studentenwerk und der Studierendenvertretung.
Schweiz	m	m	m	m	m	m	
Türkei	92	a	8	276	a	14 430 (9 020 bis 20 445)	Für öffentliche Bildungseinrichtungen, nur für „Under Graduate"- und Master-Abschlüsse.
Ver. Königreich	a	100	n	a	1 859	1 738	
Vereinigte Staaten	68	a	32	5 027	a	18 604	Einschließlich ausländischer Studierender.
Partnerländer							
Brasilien	m	m	m	m	m	m	
Chile	m	m	m	m	m	m	
Estland	a	86	14	a	von 2 190 bis 4 660	von 1 190 bis 9 765	
Israel	a	87	13	a	von 2 658 bis 3 452	von 6 502 bis 8 359	Die von Bildungseinrichtungen verlangten Studiengebühren sind für einen Zweitabschluss höher als für einen Erstabschluss.
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	
Slowenien	m	m	m	m	m	m	

1. Ohne Berücksichtigung von Stipendien/Zuschüssen, die Studierende möglicherweise erhalten. 2. Die Studiengebühren sind bei den öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gleich, aber die Studierendenzahlen sind unterschiedlich, was erklärt, warum der gewichtete Durchschnitt ein anderer ist.

3. Gewichteter Durchschnitt für den gesamten Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 5

B 5

Tabelle B5.1b

Verteilung der Finanzhilfen an Studierende des Tertiärbereichs A (akademisches Jahr 2004/2005)

	Verteilung der Finanzhilfen an Studierende: Prozentsatz der Studierenden, die				Kriterien, die zum Erhalt von Stipendien/Zuschüssen berechtigen			
	nur öffentliche Darlehen erhalten	nur Stipendien/ Zuschüsse erhalten	öffentliche Darlehen und Stipendien/ Zuschüsse erhalten	weder öffentliche Darlehen noch Stipendien/ Zuschüsse erhalten	Fortschritt beim Studium[1,2]	Einkommen des Studierenden[3]	Einkommen der Eltern oder des Partners[3]	Sonstige Kriterien[1]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien[3]	71	17	7	5	nie	immer	immer	a
Österreich	n	20	n	80	immer	immer	oft für Eltern, nie für Partner	Alter des Studierenden
Belgien (fläm.)	m	m	m	m	häufig	manchmal	häufig – manchmal	
Belgien (frz.)	n	12	n	88	häufig	immer	immer	Zahl der abhängigen Personen
Kanada	m	m	m	m	nie	häufig	normalerweise – manchmal	in Abhängigkeit von den Leistungen
Tschechische Rep.	a	79	a	21	häufig	nie	nie	nie
Dänemark[4]	1	39	41	19	immer	immer	nie	a
Finnland	a	57	a	43	immer	immer	nie – manchmal	Alter des Studierenden, wohnt in eigener Wohnung/bei Eltern
Frankreich[4]	n	30	n	70	immer	immer	immer	Alter des Studierenden
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	58	n	m	42	nie	nie	nie	nie
Irland	a	m	m	m	m	m	m	m
Italien	n	39	n	61	immer	immer		Alter des Studierenden
Japan	24	1	a	75	manchmal	manchmal	manchmal	Bildungsstand bei Studierenden bestimmter Bildungsbereiche
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko[4]	1	10	m	90	immer	nie	häufig – niemals	
Niederlande	13	68	15	4	häufig	immer	nie	
Neuseeland[4]	m	m	m	m	häufig	manchmal	nie	
Norwegen	m	m	100	n	immer	immer	nie	
Polen	a	25	n	75	häufig	häufig	häufig	bestandene Prüfungen für leistungsbezogene Stipendien
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	a	34	n	66	immer	immer	immer	
Schweden[4]	n	20	80	n	immer	immer	nie	immer (Fortschritt im Studium und wie lange bereits vorher Zuschüsse bezogen wurden) (max. 12 Semester)
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	88	6	3	4	immer	immer	immer	immer (abhängig von den Leistungen des Studierenden [25 %] und dem sozialen Status [25 %]); falls der Studierende nicht erfolgreich ist (die entsprechende Definition ist nicht an allen tertiären Bildungseinrichtungen gleich), geht das Recht auf Stipendien verloren
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	immer	immer	m
Vereinigte Staaten[4]	39	44	m	17	manchmal	immer	immer	a

1. Mögliche Antworten: nie (< 5 %), manchmal (5 bis < 40 %), normalerweise (40 bis < 60 %), häufig (60 bis < 95 %), immer (95 % oder mehr).

2. Fortschritt im Studium bezieht sich auf Bedingungen, die dazu führen, die Dauer des Studiums bis zum Abschluss zu begrenzen bzw. sicherzustellen, dass die Studierenden ein Mindestniveau erreichen. 3. Ohne ausländische Studierende. 4. Verteilung der Studierenden im gesamten Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007 StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.1b (Forts.)

Verteilung der Finanzhilfen an Studierende des Tertiärbereichs A (akademisches Jahr 2004/2005)

	Verteilung der Finanzhilfen an Studierende: Prozentsatz der Studierenden, die				Kriterien, die zum Erhalt von Stipendien/Zuschüssen berechtigen			
	nur öffentliche Darlehen erhalten	nur Stipendien/ Zuschüsse erhalten	öffentliche Darlehen und Stipendien/ Zuschüsse erhalten	weder öffentliche Darlehen noch Stipendien/ Zuschüsse erhalten	Fortschritt beim Studium[1,2]	Einkommen des Studierenden[1]	Einkommen der Eltern oder des Partners[1]	Sonstige Kriterien[1]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Partnerländer								
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	immer	nie	nie	a
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Mögliche Antworten: nie (< 5 %), manchmal (5 bis < 40 %), normalerweise (40 bis < 60 %), häufig (60 bis < 95 %), immer (95 % oder mehr).
2. Fortschritt im Studium bezieht sich auf Bedingungen, die dazu führen, die Dauer des Studiums bis zum Abschluss zu begrenzen bzw. sicherzustellen, dass die Studierenden ein Mindestniveau erreichen. 3. Ohne ausländische Studierende. 4. Verteilung der Studierenden im gesamten Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068348603526
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.1c

Finanzielle Unterstützung für Studierende im Tertiärbereich A durch öffentliche Darlehen (akademisches Jahr 2004/2005)

Inländische Studierende, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

	Jahr der Einrichtung eines öffentlichen Darlehensystems in dem Land	Anteil der Studierenden mit einem Darlehen (in %)	Jährlicher Bruttodarlehensbetrag, der jedem Studierenden zur Verfügung steht (in US-Dollar)	Subventionen durch verbesserte Zinsbedingungen	
				Zinssatz während des Studiums	Zinssatz nach dem Studium
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien[1]	1989	79	3 450	kein nominaler Zinssatz	kein realer Zinssatz (2,4 %)
Belgien (fläm.)[2]	m	m	m	ein Drittel des Zinssatzes vom Studierenden getragen (2 %)	ein Drittel des Zinssatzes vom Studierenden getragen (2 %)
Belgien (frz.)[3]	1983	1	1 380	4,0 %	4,0 %
Kanada[4]	1964	m	3 970	kein nominaler Zinssatz	Zinszahlungen durch den Studierenden (6,7 %)
Dänemark[5]	1970	42	2 500	4,0 %	flexibler Zinssatz, Zentralbankzins plus 1 Prozentpunkt
Finnland[2]	1969	26	bis zu 2 710 pro Jahr	1,0 %	voller von privater Bank gewährter Zinssatz; Zinserleichterung für Personen mit niedrigem Einkommen
Ungarn[2]	2001	m	1 717	11,95 %	11,95 %
Island	m	58	6 950	kein nominaler Zinssatz	1,0 %
Japan[6]	1943	24	5 950	max. 3 %, Rest vom Staat bezahlt	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (max. 3 %)
Mexiko[7]	1970	1	maximal 10 480	m	m
Niederlande	1986	28	5 730	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (3,05 %), Rückzahlung bis nach Ende des Studiums gestundet	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (3,05 %)
Neuseeland	1992	m	4 320	kein nominaler Zinssatz	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (max. 7 %)
Norwegen	m	100	maximal 8 960	kein nominaler Zinssatz	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand
Polen[2]	1998	26	maximal 3 250	kein nominaler Zinssatz	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (2,85 bis 4,2 %)
Schweden	1965	80	4 940	2,80 %	2,80 %
Türkei	1961	91	1 800	m	m
Vereinigtes Königreich[8]	1990	m	5 480	kein realer Zinssatz (2,6 %)	kein realer Zinssatz (2,6 %)
Vereinigte Staaten	Siebzigerjahre	38	6 430	5 % (zinsverbilligt für Studierende mit niedrigem Einkommen)	5 % (zinsverbilligt für Studierende mit niedrigem Einkommen)
Partnerland					
Estland[2]	1995	m	2 260	5 %, Rest vom Staat bezahlt	5 %, Rest vom Staat bezahlt

1. Einschließlich Commonwealth-Ländern. 2. Darlehen von Staat garantiert, keine öffentlichen Darlehen. 3. Darlehen von den Eltern des Studierenden bezogen, nur die Eltern müssen das Darlehen zurückzahlen. 4. Darlehen außerhalb von Quebec. In Quebec gibt es nur staatlich garantierte private Darlehen.
5. Der Anteil der Studierenden bezieht sich auf den gesamten Tertiärbereich. Durchschnittliche Darlehenssumme beinhaltet ausländische Studierende.
6. Durchschnittliche Darlehenssumme für Studierende in ISCED-5A-Studiengängen, die zu einem ersten Abschluss führen. 7. Durchschnittliche Darlehenssumme für Studierende im Tertiärbereich. 8. Durchschnittliche Bruttodarlehenssumme bezieht sich auf Studierende in England.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068348603526
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.1c (Forts.)

Finanzielle Unterstützung für Studierende im Tertiärbereich A durch öffentliche Darlehen (akademisches Jahr 2004/2005)

Inländische Studierende, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

		Rückzahlung			Schulden bei Abschluss	
	Rückzahlungssystem	Jährliches Mindesteinkommen für Rückzahlung (in US-Dollar)	Dauer der typischen Amortisationszeit (in Jahren)	Durchschnittliche jährliche Rückzahlung (in US-Dollar)	Prozentsatz Studierender mit Schulden (in %)	Durchschnittliche Schulden bei Abschluss (in US-Dollar)
	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder						
Australien[1]	einkommensabhängig	25 750	m	m	67 (inländische Absolventen)	m
Belgien (fläm.)[2]	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)[3]	hypothekenartig	–	5	250	a	a
Kanada[4]	hypothekenartig	–	10	950	m	m
Dänemark[5]	hypothekenartig	–	10–15	830	49	10 430
Finnland[2]	hypothekenartig	–	m	1 330	39	6 160
Ungarn[2]	hypothekenartig	–	m	640	m	m
Island	ein fester Teil und ein einkommensabhängiger	–	22	3,75 % des Einkommens	m	m
Japan[6]	hypothekenartig	–	15	1.270	m	m
Mexiko[7]	m	m	m	m	m	m
Niederlande	einkommensabhängig	17 490	15	m	m	12 270
Neuseeland	einkommensabhängig	10 990	6,7	10 % des Einkommens über Einkommensgrenze	57 (inländische Absolventen)	15 320
Norwegen	m	–	20	m	m	20 290
Polen[2]	hypothekenartig	–	m (doppelt so lange wie Auszahlungszeitraum)	1 950 (+ Zinsen)	11	3 250–19 510
Schweden	einkommensabhängig	4 290	25	860	83	20 590
Türkei	hypothekenartig	–	1–2	1 780	20	3 560
Vereinigtes Königreich[8]	einkommensabhängig	24 240	m	9 % des Einkommens über Einkommensgrenze	79 % der berechtigten Studierenden	14 220
Vereinigte Staaten	hypothekenartig	–	10	m	65	19 400
Partnerland						
Estland[2]	hypothekenartig	a	7–8	m	m	m

1. Einschließlich Commonwealth-Ländern. 2. Darlehen von Staat garantiert, keine öffentlichen Darlehen. 3. Darlehen von den Eltern des Studierenden bezogen, nur die Eltern müssen das Darlehen zurückzahlen. 4. Darlehen außerhalb von Quebec. In Quebec gibt es nur staatlich garantierte private Darlehen.
5. Der Anteil der Studierenden bezieht sich auf den gesamten Tertiärbereich. Durchschnittliche Darlehenssumme beinhaltet ausländische Studierende.
6. Durchschnittliche Darlehenssumme für Studierende in ISCED-5A-Studiengängen, die zu einem ersten Abschluss führen. 7. Durchschnittliche Darlehenssumme für Studierende im Tertiärbereich. 8. Durchschnittliche Bruttodarlehenssumme bezieht sich auf Studierende in England.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068348603526
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 5

Tabelle B5.2

Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Tertiärbereich (2004)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Subventionen für private Haushalte und andere private Einheiten

	Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Öffentliche Subventionen für Bildung an private Einheiten						Subventionen für Bildung an private Einheiten als Prozentsatz des BIP
		Finanzhilfen für Studierende				Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten	Gesamt	
		Stipendien/ sonstige Zuschüsse an private Haushalte	Darlehen an sonstige Studierende	Gesamt	Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zugeordnet sind			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	67,3	14,6	18,1	32,7	1,2	n	32,7	0,37
Österreich	80,2	18,1	a	18,1	m	1,7	19,8	0,28
Belgien	84,3	15,7	n	15,7	4,3	n	15,7	0,20
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	94,2	5,8	a	5,8	m	n	5,8	0,05
Dänemark	69,7	25,2	5,1	30,3	a	n	30,3	0,76
Finnland	82,8	16,7	n	16,7	n	0,5	17,2	0,36
Frankreich	92,1	7,9	a	7,9	2,4	a	7,9	0,10
Deutschland	82,1	14,1	3,8	17,9	x(4)	n	17,9	0,21
Griechenland	94,8	5,2	m	5,2	m	a	5,2	0,06
Ungarn	84,2	15,8	n	15,8	n	n	15,8	0,16
Island[1]	77,8	m	22,2	22,2	m	n	22,2	0,31
Irland	85,2	14,8	n	14,8	4,5	n	14,8	0,16
Italien	83,3	16,7	n	16,7	5,5	n	16,7	0,13
Japan[1]	81,8	1,0	17,2	18,2	m	n	18,2	0,12
Korea	82,3	1,6	15,9	17,5	1,0	0,1	17,7	0,11
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	93,9	3,5	2,6	6,1	1,1	n	6,1	0,06
Niederlande	73,0	12,2	14,9	27,0	1,3	n	27,0	0,37
Neuseeland	57,7	12,7	29,6	42,3	m	a	42,3	0,64
Norwegen	59,2	11,0	29,8	40,8	m	n	40,8	0,99
Polen[2]	98,1	0,4	a	0,4	m	1,5	1,9	0,02
Portugal	94,6	5,4	a	5,4	m	m	5,4	0,05
Slowakische Republik[1]	89,3	9,2	1,5	10,7	a	m	10,7	0,11
Spanien	92,2	7,8	n	7,8	2,3	n	7,8	0,08
Schweden	71,8	10,5	17,6	28,2	a	a	28,2	0,59
Schweiz[2]	86,0	2,0	0,2	2,2	m	11,9	14,0	0,23
Türkei	80,7	2,9	16,3	19,3	a	m	19,3	0,22
Vereinigtes Königreich	76,1	0,2	23,7	23,9	x(4)	n	23,9	0,24
Vereinigte Staaten	79,3	15,4	5,3	20,7	m	m	20,7	0,27
OECD-Durchschnitt	**81,9**	**9,9**	**8,6**	**17,5**	**3,6**	**0,7**	**18,1**	**0,26**
Partnerländer								
Brasilien[1,2]	87,9	6,7	4,5	11,2	m	0,9	12,1	0,09
Chile[3]	65,2	13,8	21,0	34,8	10,6	n	34,8	0,17
Estland[2]	100,0	n	n	n	n	n	n	n
Israel	88,3	9,6	2,2	11,7	9,6	n	11,7	0,13
Russische Föderation[2]	m	m	a	m	a	m	m	m
Slowenien	76,3	23,7	n	23,7	m	n	23,7	0,32

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1a.
2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2005.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068348603526
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B6

Für welche Ressourcen und Leistungen werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?

Dieser Indikator vergleicht die Bildungsausgaben der einzelnen OECD-Länder hinsichtlich der Unterteilung in laufende und Investitionsausgaben sowie der Aufteilung der laufenden Ausgaben auf die verschiedenen Ausgabenkategorien. Die in diesem Indikator dargestellten Werte werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst, insbesondere von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3), den Ruhestandsregelungen, der Altersverteilung der Lehrkräfte, dem Umfang, in dem nicht unterrichtende Beschäftigte Aufgaben übernehmen (s. Indikator D2 in Bildung auf einen Blick 2005), und inwieweit steigende Schüler-/Studierendenzahlen die Errichtung neuer Gebäude erforderlich machen. Verglichen werden die OECD-Länder auch nach der Aufteilung der Mittel zwischen den verschiedenen Aufgaben der Bildungseinrichtungen.

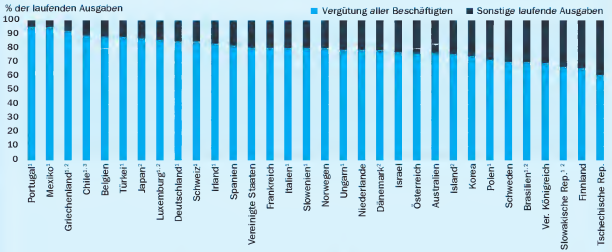
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B6.1

Aufteilung der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2004)

Die Abbildung zeigt die Aufteilung der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien. Bildungsausgaben können in Investitionsausgaben und laufende Ausgaben untergliedert werden. Bei den laufenden Ausgaben kann man die einzelnen Ausgabenkategorien miteinander vergleichen, wie beispielsweise Ausgaben für Unterricht im Vergleich zu Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen und FuE-Dienstleistungen. Der größte Einzelposten der laufenden Ausgaben, die Vergütung der Lehrkräfte, wird in Indikator D3 genauer untersucht.

Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammengenommen belaufen sich die laufenden Ausgaben im Durchschnitt der OECD-Länder auf 91 Prozent der gesamten Ausgaben. Mit Ausnahme von vier OECD- und Partnerländern machen die Personalkosten mindestens 70 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus.



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung zu „x" in Tab. B1.1a. 3. Referenzjahr 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Vergütung aller Beschäftigten im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle B6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/069352246561

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 34 Prozent der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten auf. Ein wesentlicher Grund hierfür sind die höheren Kosten für die Einrichtung und Ausrüstung der tertiären Bildungseinrichtungen.
- Im Durchschnitt geben die OECD-Länder 0,2 Prozent ihres BIP für die Subventionierung der im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich von Bildungseinrichtungen bereitgestellten zusätzlichen Dienstleistungen aus. Das sind 6 Prozent der Gesamtausgaben. Am oberen Ende der Skala befinden sich Finnland, Frankreich, Schweden und die Slowakische Republik, die ungefähr 10 Prozent und mehr der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP für zusätzliche Dienstleistungen ausgeben.
- Ein besonderes Merkmal der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich sind die hohen Ausgaben für Forschung und Entwicklung, die im Durchschnitt mehr als ein Viertel der Ausgaben in diesem Bereich ausmachen. Die Tatsache, dass einige Länder wesentlich mehr für diesen Einzelposten ausgeben, kann einer der Gründe für die großen länderspezifischen Unterschiede bei den Gesamtausgaben für den Tertiärbereich sein. Die erheblichen Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern beim Umfang von Forschung und Entwicklung an tertiären Einrichtungen tragen auch zu den beobachteten Unterschieden hinsichtlich der Gesamtausgaben bei.
- Bei den tertiären Bildungseinrichtungen macht die Vergütung der unterrichtenden Beschäftigten aufgrund der höheren Kosten für die Einrichtung und Ausrüstung der Bildungseinrichtungen einen vergleichsweise geringeren Anteil der Ausgaben aus als in anderen Bildungsbereichen. Auch spielt das Ausmaß, in dem die steigende Studierendenzahl die Errichtung neuer Gebäude erfordert, eine Rolle.

Politischer Hintergrund

Die Aufteilung der verfügbaren Mittel auf die verschiedenen Ressourcenkategorien kann Einfluss haben auf die Qualität der zu erbringenden Leistungen (z. B. durch die Lehrergehälter), den Zustand der Bildungseinrichtungen (z. B. die Instandhaltung von Schulgebäuden) und die Fähigkeit der Bildungssysteme, sich den geänderten demografischen Gegebenheiten und der Entwicklung der Schüler-/Studierendenzahlen (z. B. durch den Neubau von Schulen) anzupassen.

Vergleiche, wie die einzelnen OECD-Länder ihre Bildungsausgaben auf die einzelnen Ausgabenkategorien verteilen, können auch einen Einblick in die unterschiedlichen Organisations- und Betriebsweisen von Bildungseinrichtungen vermitteln. Auf Systemebene getroffene Budget- und Strukturentscheidungen über die Zuweisung von Mitteln machen sich letztendlich im Klassenzimmer bemerkbar und beeinflussen die Art des Unterrichts und die Bedingungen, unter denen er stattfindet.

Dieser Indikator vergleicht auch die Aufteilung der Mittel zwischen den verschiedenen Funktionen und Aufgaben der Bildungseinrichtungen. Zusätzlich zu der Erteilung von Unterricht bieten die Bildungseinrichtungen eine Vielzahl von bildungsbezogenen Dienstleistungen. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich können dies Schulverpflegung, kostenloser Transport von und zur Schule sowie Internatseinrichtungen sein. Im Tertiärbereich können Wohnmöglichkeiten angeboten werden, und in vielen Fällen ist auch ein breites Spektrum an Forschungstätigkeiten integraler Bestandteil des Bildungsangebots.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator unterteilt die Bildungsausgaben nach laufenden und Investitionsausgaben sowie nach den Aufwendungen für die drei Hauptfunktionen, die Bildungseinrichtungen üblicherweise erfüllen. Dazu gehören Kosten, die direkt mit dem Unterricht zusammenhängen, wie die Gehälter der Lehrkräfte und Kosten der Unterrichtsmaterialien, sowie Ausgaben, die indirekt mit der Unterrichtserteilung zusammenhängen, wie Ausgaben für Verwaltung, unterrichtsunterstützende Dienste, Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, Beratung von Schülern/Studierenden sowie die Errichtung und/oder die Vorhaltung von Bildungseinrichtungen. Es gehören auch Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen dazu, wie z. B. die von den Bildungseinrichtungen erbrachten sozialen Dienste für Schüler/Studierende. Schließlich sind auch Ausgaben für Forschung und Entwicklung (FuE) an tertiären Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen, die entweder in Form separat finanzierter FuE-Aktivitäten anfallen oder in Form der Anteile von Gehältern und laufenden Ausgaben am allgemeinen Bildungsetat, die auf die Forschungstätigkeit des Personals entfallen.

Nicht enthalten sind in diesem Indikator die öffentlichen und privaten FuE-Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, wie z. B. die FuE-Ausgaben der Wirtschaft. Eine vergleichende Übersicht der FuE-Ausgaben außerhalb des Bildungsbereichs ist in den *Main OECD Science and Technology Indicators* (OECD 2006) enthalten. Die Ausgaben der Bil-

dungseinrichtungen für soziale Dienste für Schüler und Studierende beinhalten lediglich die öffentlichen Subventionen für diese Dienstleistungen. Die Ausgaben von Schülern/Studierenden und ihren Familien für Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen gegen ein kostendeckendes Entgelt angeboten werden, sind nicht enthalten.

Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen

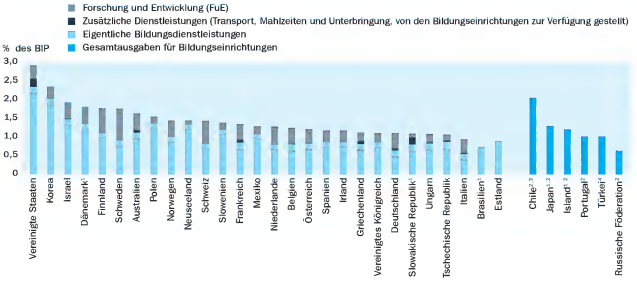
Unterhalb des Tertiärbereichs überwiegen bei den Bildungsausgaben die Kosten für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen. Im Tertiärbereich können andere Leistungen, insbesondere im Zusammenhang mit Forschung und Entwicklung, einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen. Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern bei den Ausgaben für FuE können daher auch einen wesentlichen Teil der Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern bei den Gesamtbildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich erklären (Abb. B6.2). So deuten zum Beispiel hohe FuE-Aufwendungen (zwischen 0,4 und 0,9 Prozent des BIP) in Einrichtungen des Tertiärbereichs in Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, den Niederlanden, Norwegen, Schweden und der Schweiz sowie dem Partnerland Israel darauf hin, dass die Bildungsausgaben pro Studierenden in diesen OECD-Ländern wesentlich geringer wären, wenn sie um den FuE-Anteil bereinigt würden (s. Tab. B1.1b).

Soziale Dienste für Schüler und Studierende

In vielen OECD-Ländern gehören soziale Dienste für Schüler und Studierende (ebenso wie gelegentlich auch Dienstleistungen für die Allgemeinheit) zu den integralen Aufgaben von Schulen und Hochschulen. Die Finanzierung dieser zusätzlichen Dienstleis-

Abbildung B6.2

Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen, Forschung und Entwicklung (FuE) sowie zusätzliche Dienstleistungen in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs als Prozentsatz des BIP (2004)



1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung zu „x" in Tab. B1.1a. 2. Gesamtausgaben im Tertiärbereich einschl. Ausgaben für FuE. 3. Referenzjahr 2005. 4. Gesamtausgaben im Tertiärbereich ohne Ausgaben für FuE.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabelle B6.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068352246561

tungen erfolgt über unterschiedliche Kombinationen von öffentlichen Mitteln, öffentlichen Subventionen und Gebühren, die von Schülern/Studierenden und ihren Familien erhoben werden.

Im Durchschnitt geben die OECD-Länder 0,2 Prozent ihres BIP für die Subventionierung der im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich von Bildungseinrichtungen bereitgestellten zusätzlichen Dienstleistungen aus. Dies entspricht 6 Prozent der Gesamtausgaben für diese Bildungseinrichtungen. Am oberen Ende der Skala befinden sich Finnland, Frankreich, Schweden und die Slowakische Republik, die rund 10 Prozent und mehr der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP für zusätzliche Dienstleistungen ausgeben (Tab. B6.1).

Im Tertiärbereich sind für diese zusätzlichen Dienstleistungen häufiger kostendeckende Gebühren zu zahlen. Im Tertiärbereich betragen die Subventionen für zusätzliche Dienstleistungen im Durchschnitt weniger als 0,1 Prozent des BIP, in den Vereinigten Staaten sind es bis zu 0,2 Prozent (Tab. B6.1).

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben sowie Aufteilung der laufenden Ausgaben nach Ausgabenkategorien

Bildungsausgaben können zunächst in laufende und Investitionsausgaben unterteilt werden. Investitionsausgaben sind Ausgaben für Sachmittel mit einer Nutzungsdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu gehören Aufwendungen für die Errichtung, Renovierungen und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden. Laufende Ausgaben beinhalten finanzielle Aufwendungen für Ressourcen von Bildungseinrichtungen, die jedes Jahr erneut für den laufenden Betrieb dieser Einrichtungen erforderlich sind.

Ausbildung und Unterricht finden überwiegend in Schulen und Hochschulen statt. Die arbeitskräfteintensiven Unterrichtsmethoden sind mitverantwortlich für den hohen Anteil der laufenden Ausgaben an den Gesamtausgaben für Bildung. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zusammengenommen machen die laufenden Ausgaben im Durchschnitt aller OECD-Länder fast 91 Prozent der Gesamtausgaben aus.

Im Hinblick auf den relativen Anteil der laufenden und der Investitionsausgaben bestehen zwischen den OECD-Ländern recht deutliche Unterschiede: Der Anteil der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen beträgt zwischen weniger als 82 Prozent in Korea, Luxemburg und der Türkei und 97 Prozent und mehr in Belgien, Mexiko und Portugal sowie dem Partnerland Chile (Abb. B6.3).

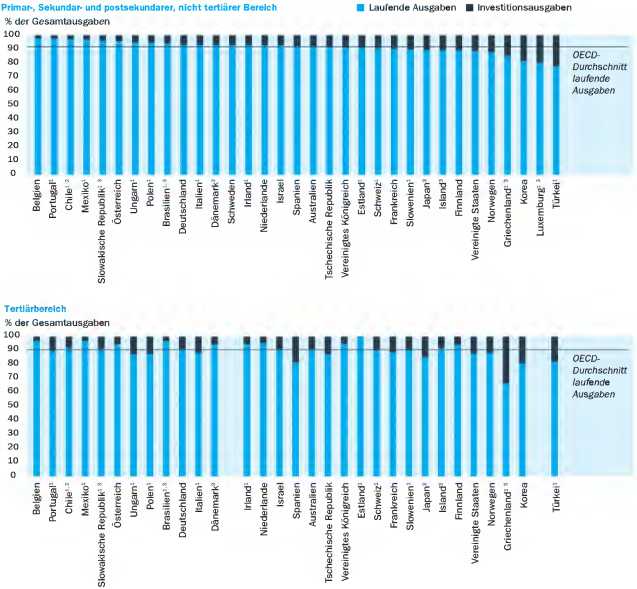
Anteil der laufenden Ausgaben für die Vergütung von Lehrern und anderen Beschäftigten

Die laufenden Ausgaben lassen sich darüber hinaus in drei große, funktional definierte Kategorien unterteilen: die Lehrerbesoldung, die Vergütung der sonstigen Beschäftigten und sonstige laufende Ausgaben (z. B. für Unterrichts- und Hilfsmaterial, Instandhaltung von Schulgebäuden, Zubereitung von Mahlzeiten für Schüler/Studierende, Mietzahlungen für Lehreinrichtungen). Die Höhe der Mittelzuteilung für jede einzelne dieser Kategorien wird in gewissem Maße durch die gegenwärtige und erwar-

B 6

Abbildung B6.3

Aufteilung der laufenden und Investitionsausgaben für Bildungseinrichtungen (2004)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2005. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung zu „x" in Tab. B1.1a.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle B6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068352246561

tete Entwicklung der Schüler-/Studierendenzahlen, die Gehälter der im Bildungsbereich Beschäftigten und die Kosten für die Instandhaltung und den Bau von Bildungseinrichtungen beeinflusst.

Die Gehälter der Lehrkräfte und der sonstigen Beschäftigten im Bildungsbereich machen in allen OECD-Ländern den größten Teil der laufenden Ausgaben aus. Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 80 Prozent der laufenden Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen auf die Vergütung

der im Bildungsbereich Beschäftigten. Mit Ausnahme von Finnland, der Slowakischen und der Tschechischen Republik sowie dem Vereinigten Königreich entfallen mindestens 70 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf die Vergütung der Beschäftigten. Der auf die Vergütung der Beschäftigten entfallende Anteil beträgt in Griechenland, Mexiko und Portugal 90 Prozent und mehr (Abb. B6.1).

OECD-Länder mit relativ kleinen Bildungsetats (z. B. Mexiko, Portugal und die Türkei) geben tendenziell einen größeren Anteil ihrer laufenden Bildungsausgaben für die Vergütung der Beschäftigten und einen kleineren Anteil für andere per Auftrag vergebene Serviceleistungen (z. B. Instandhaltung der Schulgebäude), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. Zubereitung von Schulmahlzeiten) und die Anmietung von Schulgebäuden und sonstigen Einrichtungen aus.

In Dänemark, Frankreich, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Slowenien entfallen mehr als 20 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen auf die Vergütung von nicht unterrichtenden Beschäftigten, während es in Irland, Korea und Österreich sowie dem Partnerland Chile höchstens 10 Prozent sind. Diese Unterschiede spiegeln wahrscheinlich wider, inwieweit in einem bestimmten Land im Bildungsbereich Beschäftigte (z. B. Schulleiter, Beratungslehrer, Busfahrer, Krankenschwestern im Schuldienst, Hausmeister und Handwerker) nicht unterrichtend tätig sind (Tab. B6.2).

Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 34 Prozent der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten auf. Grund hierfür sind die höheren Kosten für die Einrichtung und Ausrüstung der tertiären Bildungseinrichtungen (Abb. B6.2).

Aufteilung der Investitionsausgaben

Im Tertiärbereich ist der Anteil der Investitionsausgaben an den Gesamtausgaben im Allgemeinen aufgrund der wesentlich differenzierteren und aufwendigeren Lehreinrichtungen höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (10,7 gegenüber 9 Prozent). In 13 von 31 OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten liegt der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich bei 10 Prozent und mehr, und in Griechenland, Korea, Spanien und der Türkei liegt er sogar bei über 17 Prozent (Abb. B6.3).

Die Unterschiede spiegeln wahrscheinlich die Organisation des Tertiärbereichs in den einzelnen OECD-Ländern sowie das Ausmaß wider, in dem wachsende Studierendenzahlen den Neubau von Gebäuden erfordern.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2004 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2006 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Die Unterscheidung zwischen laufenden und Investitionsausgaben entspricht der in der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung üblichen Definition. Laufende Ausgaben beziehen sich auf Ausgaben für die im laufenden Haushaltsjahr verbrauchten Güter und Dienstleistungen, die immer wieder anfallen, um die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen aufrechtzuerhalten. Investitionsausgaben beziehen sich auf Ausgaben für Sachwerte mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu zählen u. a. die Ausgaben für die Errichtung, Renovierungen und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden sowie für die Neubeschaffung oder den Ersatz von Ausrüstungsgegenständen. Die hier ausgewiesenen Investitionsausgaben beziehen sich auf den Wert der in dem betreffenden Jahr erworbenen oder geschaffenen bildungsbezogenen Vermögenswerte, d. h. die Höhe der Kapitalbildung, unabhängig davon, ob die Investitionsausgaben durch laufende Einnahmen oder Kreditaufnahmen finanziert wurden. Weder in den Angaben für die laufenden Ausgaben noch für die Investitionsausgaben ist der Schuldendienst enthalten.

Die Berechnungen beziehen sich auf die Ausgaben der öffentlichen Bildungseinrichtungen oder, soweit verfügbar, auf die Ausgaben der öffentlichen und privaten Einrichtungen zusammen.

Die laufenden Ausgaben beinhalten, abgesehen von den Personalausgaben, auch Ausgaben für per Auftrag vergebene Serviceleistungen (z. B. die Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. die Zubereitung von Schulmahlzeiten) und Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen. Diese Dienstleistungen werden von externen Anbietern erbracht, im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenem Personal erbracht werden.

Die FuE-Ausgaben enthalten sämtliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen und anderen tertiären Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden. Die Klassifizierung der Ausgaben als Forschungsausgaben basiert auf den Angaben der forschenden Institutionen und nicht der betreffenden Geldgeber.

Zusätzliche Dienstleistungen sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben dem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Die beiden Hauptkomponenten sind soziale Dienste für Schüler/Studierende und Dienstleistungen für die Allgemeinheit. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich umfassen die sozialen Dienstleistungen die Bereitstellung von Mahlzeiten, die Gesundheitsdienste der Schulen sowie Schultransporte. Im Tertiärbereich sind es Wohnheime, Mensen und Gesundheitsdienste. Zu den Dienstleistungen für die Allgemeinheit zählen Museen, Radio- und Fernsehsendungen, Sport-, Freizeit- und Kulturprogramme.

Nicht enthalten sind Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen, für die Gebühren von Schülern/Studierenden oder privaten Haushalten erhoben werden.

Die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen werden als der Restbetrag sämtlicher Ausgaben geschätzt, d. h., sie umfassen die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen abzüglich der Aufwendungen für FuE und zusätzliche Dienstleistungen.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2007 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben. Diese wurden aufgrund der *OECD Expenditure Comparability Study* vorgenommen (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*).

B 6

Tabelle B6.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien als Prozentsatz des BIP (2004)

Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen in Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP sowie private Ausgaben für außerhalb von Bildungseinrichtungen erworbene Bildungsgüter

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				
	Ausgaben für Bildungseinrichtungen				Ausgaben für Bildungseinrichtungen				
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, soweit den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Gesamt	Private Zahlungen für Unterrichtsleistungen/Bildungsgüter außerhalb von Bildungseinrichtungen	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, soweit den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Forschung und Entwicklung (F&E) in tertiären Bildungseinrichtungen	Gesamt	Private Zahlungen für Unterrichtsleistungen/Bildungsgüter außerhalb von Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	3,99	0,17	4,16	0,13	1,12	0,08	0,43	1,63	0,15
Österreich	3,57	0,18	3,75	m	0,83	0,01	0,38	1,22	m
Belgien	3,97	0,16	4,13	0,13	0,80	0,03	0,41	1,24	0,17
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	3,02	0,16	3,19	0,12	0,87	0,04	0,16	1,07	0,11
Dänemark[1]	x(3)	x(3)	4,33	0,64	1,35	a	0,46	1,81	0,76
Finnland	3,51	0,41	3,92	m	1,10	n	0,68	1,78	m
Frankreich	3,58	0,51	4,09	0,20	0,86	0,07	0,42	1,35	0,08
Deutschland	3,38	0,08	3,45	0,19	0,65	0,05	0,41	1,11	0,04
Griechenland[1]	2,19	0,03	2,22	0,85	0,82	0,09	0,21	1,12	0,05
Ungarn[2]	3,13	0,32	3,45	m	0,82	0,04	0,22	1,08	m
Island[1]	x(3)	x(3)	5,41	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,21	m
Irland	3,34	0,07	3,42	m	0,86	x(8)	0,32	1,18	m
Italien[2]	3,30	0,13	3,44	0,41	0,55	0,04	0,36	0,94	0,14
Japan[1]	x(3)	x(3)	2,93	0,79	x(8)	x(8)	x(8)	1,30	0,04
Korea	4,04	0,37	4,41	m	2,03	0,02	0,30	2,35	m
Luxemburg[1, 2]	x(3)	x(3)	3,85	m	m	m	m	m	m
Mexiko	4,27	m	4,27	0,23	1,07	m	0,21	1,28	0,06
Niederlande	3,39	0,04	3,42	0,19	0,79	n	0,48	1,27	0,07
Neuseeland	x(3)	x(3)	5,01	0,00	1,34	x(8)	0,10	1,44	n
Norwegen	x(3)	x(3)	4,22	m	1,00	n	0,44	1,44	m
Polen[2]	3,68	0,11	3,79	0,20	1,37	n	0,18	1,55	0,06
Portugal[2]	3,80	0,03	3,82	0,06	x(8)	x(8)	x(8)	1,01	m
Slowakische Rep.[1]	2,50	0,52	3,02	0,73	0,80	0,20	0,10	1,10	0,27
Spanien	2,88	0,10	2,98	m	0,86	m	0,32	1,18	m
Schweden	4,03	0,43	4,46	m	0,90	n	0,85	1,76	m
Schweiz[2]	x(3)	x(3)	4,51	m	0,93	x(8)	0,70	1,63	m
Türkei[2]	2,89	0,19	3,09	0,01	x(8)	x(8)	m	1,01	n
Ver. Königreich	4,21	0,22	4,44	m	0,85	m	0,26	1,12	0,17
Vereinigte Staaten	3,77	0,31	4,08	a	2,34	0,23	0,34	2,91	a
OECD-Durchschnitt	**3,48**	**0,22**	**3,84**	**0,29**	**1,04**	**0,05**	**0,36**	**1,40**	**0,13**
Partnerländer									
Brasilien[1, 2]	x(3)	x(3)	2,85	m	0,66	x(5)	0,01	0,67	m
Chile[3]	3,69	0,16	3,85	0,03	x(8)	x(8)	x(8)	2,05	0,01
Estland[2]	x(3)	x(3)	3,66	m	x(8)	x(8)	n	0,88	m
Israel	4,68	0,02	4,70	0,29	1,48	0,02	0,43	1,93	n
Russische Föd.[2]	x(3)	x(3)	2,01	m	x(8)	x(8)	x(8)	0,65	m
Slowenien[2]	4,12	0,18	4,30	m	1,19	n	0,20	1,39	m

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung zu „x" in Tab. B1.1a. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007 StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068352246561

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B6.2

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien und Bildungsbereich (2004)

Verteilung der Gesamtausgaben und der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben				Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben			
	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrervergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrervergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	92,1	7,9	60,2	16,8	77,0	23,0	90,9	9,1	31,8	27,8	59,7	40,3
Österreich	95,6	4,4	67,0	10,2	77,2	22,8	94,5	5,5	43,3	13,9	57,2	42,8
Belgien	97,8	2,2	70,3	18,5	88,9	11,1	96,9	3,1	54,0	24,1	78,1	21,9
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	91,9	8,1	47,0	14,3	61,3	38,7	87,3	12,7	30,1	20,9	51,0	49,1
Dänemark[1]	92,9	7,1	52,3	26,3	78,6	21,4	94,4	5,6	52,1	25,2	77,3	22,7
Finnland	89,4	10,6	54,4	11,6	66,0	34,0	94,2	5,8	35,0	28,1	63,1	36,9
Frankreich	90,4	9,6	57,6	23,1	80,7	19,3	88,7	11,3	52,7	26,5	79,2	20,8
Deutschland[2]	93,2	6,8	x(5)	x(5)	85,1	14,9	91,2	8,8	x(11)	x(11)	71,0	29,0
Griechenland[1, 2]	85,0	15,0	x(5)	x(5)	92,7	7,3	66,7	33,3	x(11)	x(11)	40,6	59,4
Ungarn[2]	94,9	5,1	x(5)	x(5)	79,1	20,9	87,3	12,7	x(11)	x(11)	69,7	30,3
Island	89,4	10,6	x(5)	x(5)	76,2	23,8	92,0	8,0	x(11)	x(11)	79,4	20,6
Irland[2]	92,7	7,3	75,4	8,1	83,6	16,4	94,7	5,3	49,3	25,1	74,4	25,6
Italien[2]	93,0	7,0	62,5	18,2	80,7	19,3	88,8	11,2	45,4	21,4	66,8	33,2
Japan[1]	89,5	10,5	x(5)	x(5)	87,4	12,6	85,0	15,0	x(11)	x(11)	61,0	39,0
Korea	81,5	18,5	66,8	7,9	74,7	25,3	80,9	19,1	38,2	14,1	52,3	47,7
Luxemburg[1, 2]	80,1	19,9	74,9	11,2	86,2	13,8	m	m	m	m	m	m
Mexiko[2]	96,9	3,1	84,4	10,7	95,0	5,0	96,9	3,1	60,2	14,8	75,0	25,0
Niederlande	92,7	7,3	x(5)	x(5)	79,1	20,9	95,3	4,7	x(11)	x(11)	74,5	25,5
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	87,8	12,2	x(5)	x(5)	80,3	19,7	88,8	11,2	x(11)	x(11)	63,7	36,3
Polen[2]	94,4	5,6	x(5)	x(5)	72,2	27,8	87,6	12,4	x(11)	x(11)	62,1	37,9
Portugal[2]	97,6	2,4	84,2	11,3	95,5	4,5	90,2	9,8	x(11)	x(11)	73,2	26,8
Slowakische Rep.[1, 2]	96,0	4,0	50,8	16,3	67,1	32,9	91,4	8,6	29,0	15,9	44,9	55,1
Spanien	92,2	7,8	70,7	11,4	82,2	17,8	81,6	18,4	59,1	19,9	79,0	21,0
Schweden	92,8	7,2	52,1	18,5	70,6	29,4	m	m	x(11)	x(11)	60,1	39,9
Schweiz[2]	90,6	9,4	72,1	13,0	85,1	14,9	90,7	9,3	40,8	36,6	77,5	22,5
Türkei[2]	77,8	22,2	x(5)	x(5)	88,3	11,7	82,3	17,7	x(11)	x(11)	71,5	28,5
Ver. Königreich	91,1	8,9	49,0	20,7	69,7	30,3	95,0	5,0	32,3	25,7	58,0	42,0
Vereinigte Staaten	88,9	11,1	55,3	25,7	81,0	19,0	87,6	12,4	29,7	36,9	66,6	33,4
OECD-Durchschnitt	**91,0**	**9,0**	**63,5**	**15,5**	**80,1**	**19,9**	**89,3**	**10,7**	**42,7**	**23,6**	**66,2**	**33,8**
Partnerländer												
Brasilien[1, 2]	93,9	6,1	x(5)	x(5)	70,5	29,5	96,7	3,3	x(11)	x(11)	74,6	25,4
Chile[2, 3]	97,1	2,9	84,2	4,9	89,1	10,9	92,1	7,9	x(11)	x(11)	64,1	35,9
Estland[2]	91,0	9,0	m	m	m	m	99,5	0,5	m	m	m	m
Israel	92,7	7,3	x(5)	x(5)	77,5	22,5	91,0	9,0	x(11)	x(11)	75,3	24,7
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[2]	90,0	10,0	49,6	30,9	80,4	19,6	90,8	9,2	36,6	34,0	70,5	29,5

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung zu „x" in Tab. B1.1a. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068352246561

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 6

Copyrighted material

Indikator B7

Wie effizient ist der Ressourceneinsatz im Bildungswesen?

Dieser Indikator untersucht das Verhältnis von investierten Ressourcen und Lernerfolgen im Primar- und Sekundarbereich I in den einzelnen OECD-Ländern und wirft somit Fragen zur Effizienz des jeweiligen Bildungssystems auf.

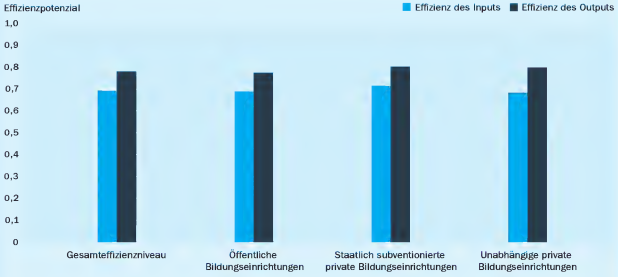
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B7.1

Effizienzniveaus im Primar- und Sekundarbereich I

Diese Abbildung zeigt das Potenzial für eine Steigerung der Lernerfolge mit den gegenwärtig eingesetzten Ressourcen im Primar- und Sekundarbereich I in der OECD als Ganzes.

Die Abbildung zeigt, dass mit den aktuell eingesetzten Ressourcen die Lernerfolge OECD-weit um 22 Prozent gesteigert werden könnten (Effizienz des Outputs). Andererseits könnten die für Bildung eingesetzten Ressourcen ohne eine Verschlechterung der erzielten Ergebnisse um einen noch etwas höheren Prozentsatz, nämlich um 30 Prozent, gekürzt werden (Effizienz des Inputs).



Quelle: OECD. Tabelle B7.1. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068356028750

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Die Unterschiede bei den ermittelten Werten für die Effizienz verschiedener Schularten (z. B. öffentliche und private Bildungseinrichtungen) sind bei Betrachtung der OECD als Ganzes in der Regel eher gering, obwohl Effizienzeinsparungen für kleinere Schulen größer ausfallen als für größere Schulen.**

Politischer Hintergrund

Das Verhältnis von den für Bildung eingesetzten Ressourcen und den erzielten Ergebnissen ist in den letzten Jahren immer stärker Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen geworden. Mehr und bessere Bildung für die gesamte Bevölkerung ist ein erklärtes Ziel der Regierungen. Angesichts der steigenden Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte richtet sich das Hauptaugenmerk jedoch darauf, die bereitgestellten Finanzmittel, insbesondere die öffentlichen, so zu investieren, dass die gewünschten Ergebnisse möglichst effizient erzielt werden. Auf internationaler Ebene steht natürlich im Mittelpunkt des Interesses, welche Bildungssysteme die besten Ergebnisse hinsichtlich Qualität und Chancengleichheit bei den Lernergebnissen erzielen; erhebliches Interesse besteht aber auch daran, welche Bildungssysteme im Verhältnis zu den investierten Ressourcen am besten abschneiden. Könnten dieselben Ergebnisse (Output) auch mit geringeren Mitteln (Input) erzielt werden? Könnte mit demselben Input ein besserer Output erzielt werden?

Ergebnisse und Erläuterungen

Am Anfang dieses Indikators werden kurz Fragen zur Effizienzmessung in Bildungssystemen angesprochen. Anschließend wird die Korrelation zwischen Ausgaben und Leistungen untersucht und was diese über die Effizienz eines Bildungssystems aussagen kann. Schließlich werden die Ergebnisse von Untersuchungen des OECD Economics Department im Rahmen des Projekts Public Spending Efficiency (Effizienz öffentlicher Ausgaben) vorgestellt, bei dem ein Modell zur Effizienzmessung im Bildungswesen eingesetzt wird. Bei den in diesem Indikator vorgestellten Länderdurchschnitten muss immer berücksichtigt werden, dass zwischen den Ländern erhebliche Unterschiede in den indirekten Kenngrößen der Effizienz bestehen und dass diese Unterschiede zumindest einen Teil der zwischen den Ländern bestehenden Unterschiede bei den Bildungsausgaben erklären dürften.

Schülerleistungen und Ausgaben je Schüler

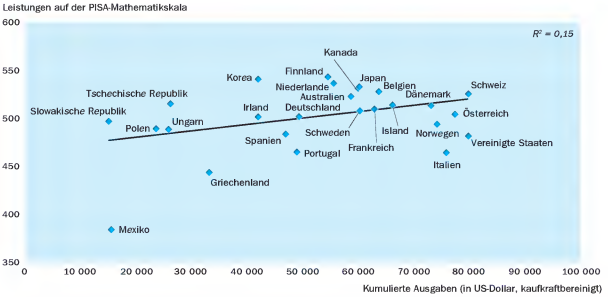
Kasten B7.1 behandelt einige Probleme bei der Entwicklung von Kennzahlen für die Effizienz von Bildungssystemen. Angesichts der schwierigen Aufgabe, diese Probleme adäquat zu lösen, sollte ganz am Anfang die Überlegung stehen, was ein direkter Vergleich des Verhältnisses von Aufwendungen für Bildung und Lernerfolgen der Schüler über die Effizienz eines Bildungssystems aussagen kann.

Abbildung B7.2 basiert auf einem derartigen Vergleich. Hier werden die tatsächlichen durchschnittlichen Ausgaben der Länder pro Schüler vom Beginn des Primarbereichs im Alter von 6 bis zum Alter von 15 Jahren mit den durchschnittlichen Schülerleistungen in Mathematik in der PISA-Studie 2003 verglichen. Die Ausgaben pro Schüler werden durch die Multiplikation öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Jahr 2002 in den einzelnen Bildungsbereichen mit der regulären Ausbildungsdauer im jeweiligen Bereich für Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren ermittelt. Die Ergebnisse werden kaufkraftbereinigt in US-Dollar angegeben.

Abbildung B7.2

Schülerleistungen und Ausgaben pro Schüler

Beziehung zwischen den Leistungen in Mathematik und den kumulierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Alter 6 bis 15 Jahren, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Quelle: OECD. PISA-Datenbank 2003. Tabelle 2.6. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068356028750

Abbildung B7.2 zeigt ein positives Verhältnis zwischen den Ausgaben pro Schüler und den mittleren Leistungen in Mathematik. Bei steigenden Ausgaben pro Schüler für Bildungseinrichtungen steigt auch die mittlere Leistung des betreffenden Landes. Diese Korrelation ist jedoch nicht stark – das Ausgabenniveau pro Schüler erklärt lediglich 15 Prozent der Varianz in der mittleren Leistung zwischen den einzelnen Ländern.

Abweichungen von der Trendlinie deuten darauf hin, dass ein vergleichsweise niedriges Ausgabenniveau pro Schüler nicht automatisch mit schlechten Leistungen des jeweiligen Bildungssystems gleichzusetzen ist. Die Ausgaben pro Schüler bis zum Alter von 15 Jahren betragen in der Tschechischen Republik etwa ein Drittel und in Korea rund die Hälfte der Ausgaben in den Vereinigten Staaten, aber sowohl Korea als auch die Tschechische Republik gehören zu den 10 leistungsstärksten Ländern bei PISA, während die Schülerleistungen in den Vereinigten Staaten unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Ähnlich sieht es bei einem Vergleich zwischen Spanien und den Vereinigten Staaten aus – die Schüler schneiden nahezu gleich ab, aber die Vereinigten Staaten geben bis zum Alter von 15 Jahren ungefähr 80.000 US-Dollar pro Schüler aus, Spanien dagegen nur 47.000 US-Dollar.

Zu den Ländern, die deutlich besser abschneiden, als es allein aufgrund ihrer Ausgaben pro Schüler zu erwarten wäre, gehören Australien, Belgien, Finnland, Japan, Kanada, Korea, die Niederlande und die Tschechische Republik. Zu den Ländern, die deutlich schlechter abschneiden, als die Ausgaben pro Schüler erwarten lassen, gehören Griechenland, Italien, Mexiko, Norwegen, Portugal, Spanien und die Vereinigten Staaten.

Insgesamt lassen die Ergebnisse vermuten, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwar eine notwendige Voraussetzung für ein hochwertiges Bildungsangebot sind, dass Bildungsausgaben allein jedoch nicht ausreichen, um gute Ergebnisse zu erzielen, und dass für gute Ergebnisse ein effizienter Einsatz dieser Ressourcen wichtig ist.

Warum schneiden einige Länder besser ab als andere mit einem ähnlich hohen Ausgabenniveau?

Viele Faktoren beeinflussen das Verhältnis von Ausgaben pro Schüler und erzielten Schülerleistungen. Zu diesen Faktoren gehören Organisation und Verwaltung der schulischen Ausbildung innerhalb des Systems (z. B. Verwaltungsebenen und Zuweisung von Entscheidungskompetenzen, geografische Verteilung der Bevölkerung), die Organisation des unmittelbaren Lernumfelds der Schüler (z. B. Klassengröße, Anzahl der Unterrichtsstunden), Qualität und Bezahlung der Lehrkräfte sowie besondere Merkmale der Schüler selbst, insbesondere ihr sozioökonomischer Hintergrund. Dies macht deutlich, dass ein einfacher Korrelationsansatz zwischen einer Input- und einer Outputvariablen nicht ausreicht, um Kenngrößen für die Effizienz zu liefern.

Auf der Inputseite muss zwischen Inputvariablen unterschieden werden, die von den Bildungsanbietern gesteuert werden können (Anzahl der Lehrkräfte, zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, Klassengröße, Unterrichtsdauer, Qualität der Lehrer), und Inputvariablen, die nicht beeinflusst werden können. Bei den nicht beeinflussbaren Inputvariablen muss insbesondere der sozioökonomische Hintergrund der Schüler berücksichtigt werden, da dessen Einfluss auf den Lernerfolg sehr groß ist. Der Migrantenstatus von Schülern ist hier ebenso wichtig wie die zu Hause gesprochene Sprache. Ganz allgemein gesagt ist es von großer Wichtigkeit sicherzustellen, dass zwischen den gewählten Mitteln und den mit ihnen zu erzielenden Ergebnissen ein enger Zusammenhang besteht.

Auf der Outputseite sollten die gewählten Variablen – ausgehend von den gewählten Inputvariablen – die Ziele des Bildungssystems widerspiegeln. Im Idealfall sollten diese lehrplanübergreifende Lernziele umfassen, so beispielsweise auch Kompetenzen in den Bereichen soziales und staatsbürgerliches Engagement. Wichtig hierbei ist, dass die gewählten Variablen sowohl die Qualität als auch die Gleichwertigkeit von Lernerfolgen innerhalb des Systems messen sollten.

Dies kann eher durch einen komplexeren Ansatz zur Ermittlung der Effizienz als durch einfache Korrelationen erzielt werden.

Kenngrößen der Effizienz in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I

Das OECD Economics Department hat untersucht, ob mithilfe der Data Envelopment Analysis (DEA) international vergleichbare Messgrößen der Effizienz konstruiert werden können (OECD, 2007). Bei der DEA wird die Effizienz im Verhältnis zur effizientesten untersuchten Einheit (Schule oder Land) unter Berücksichtigung der jeweiligen Input- und Outputvariablen gemessen (siehe Kasten B7.1). Da sich diese Arbeit größtenteils noch im explorativen Stadium befindet, bezieht sich dieser Indikator nur auf OECD-weite Schätzwerte der Effizienz.

Tabelle B7.1 gibt einen Überblick über die ermittelten Effizienzwerte abgeleitet von Daten auf Schulebene in Bezug auf die mittlere Schule im Durchschnitt aller OECD-Länder. Die in der Analyse verwendete Outputvariable ist die von den Schülern erzielte durchschnittliche PISA-Punktzahl, als Inputvariablen werden das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, die Verfügbarkeit von Computern, der sozioökonomische Hintergrund und die zu Hause gesprochene Sprache der Schüler verwendet. Da beim Input die Menge stärker im Vordergrund steht als der Wert, ist das Ergebnis eher technische Effizienz und nicht Kosteneffizienz. Das Modell basiert auf der Annahme nicht steigender Skalenerträge (s. Kasten B7.1).

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass der Spielraum zur Verringerung des Inputs bei gleichbleibendem Output (Effizienz des Inputs) im Durchschnitt für die mittlere Schule bei etwa 30 Prozent liegt. Bei einer Maximierung des Outputs bei gleichbleibendem Input könnten Verbesserungen um einen etwas niedrigeren Prozentsatz möglich sein: Die durchschnittliche PISA-Punktzahl der Schüler in der mittleren Schule liegt etwa 22 Prozent unter dem Niveau, das die Effizienzlinie als möglich ausweist.

Die ermittelten Effizienzwerte für unterschiedliche Schularten weisen in der Regel nur geringe Unterschiede auf. Die mittlere öffentliche Schule in der Gesamtstichprobe ist geringfügig weniger effizient als die mittlere staatlich subventionierte Privatschule und die mittlere unabhängige Privatschule. Schulen, die größtenteils aus öffentlichen Quellen finanziert werden, sind in der Regel ebenfalls etwas weniger effizient als andere Schulen. Wie vielleicht erwartet, sind kleinere Schulen tendenziell etwas weniger effizient als größere Schulen, besonders wenn es um die Möglichkeit geht, mit geringerem Input dieselben Ergebnisse zu erreichen (Abb. B7.1).

Neben den in Kasten B7.1 aufgezeigten technischen Grenzen einer DEA-Analyse ist vor allem die detaillierte Beschreibung der als Input und Output verwendeten Variablen für die Robustheit der Ergebnisse von großer Bedeutung. Wie bereits erwähnt, ist entscheidend, wie gut die gewählten Input- und Outputvariablen die für Bildung eingesetzten Ressourcen bzw. die gewünschten Ergebnisse erfassen. Die gewählten Variablen in der hier vorgestellten Analyse sind zwangsläufig durch die zur Verfügung stehenden internationalen Daten begrenzt. So liefern zum Beispiel die PISA-Ergebnisse nur Kennzahlen, die sich auf einen Teil der in einem Bildungssystem angestrebten Zielsetzungen beziehen, und beim Input sollten zur Vervollständigung eventuell auch die Ressourcen berücksichtig werden, die in das Lernen außerhalb der Schule fließen.

Kasten B7.1

Effizienzmessung im Bildungswesen

Wie in jedem Bereich befasst sich die Effizienzmessung im Bildungswesen mit einem Vergleich von Input und Output, um zu ermitteln, inwieweit gewünschte Ziele mit möglichst geringem Ressourceneinsatz erreicht werden können. Entscheidend ist hierbei die Festlegung aussagekräftiger Input- und Outputvariablen. In Dienstleistungsbereichen wie dem Bildungswesen stellt dies besonders im Bereich des Outputs eine besondere Herausforderung dar, da dieser oft nur schwer zu messen ist. Erst jetzt vollzieht sich bei der Bestimmung des Beitrags, den Bildung im System der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung zum Bruttoinlandsprodukt leistet, allmählich eine Abkehr vom traditionellen Ansatz „Output ist gleich Input" dahin gehend, dass versucht wird, das Ergebnis direkter mengenmäßig zu erfassen.

Definition von Input und Output

Zwei Hauptarten von Input bestimmen die Ergebnisse im Bildungswesen. Die erste Art bezieht sich auf Faktoren, die dem Einfluss des Bildungssystems unterliegen, wie die Zahl der Lehrkräfte, das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, die Klassengröße, die Unterrichtszeit, die Qualität der Lehrkräfte und andere Ressourcen an Schulen. Die andere Art von Input umfasst nicht beeinflussbaren oder vom Umfeld vorgegebenen Input wie die angeborenen Fähigkeiten der Schüler und ihren sozioökonomischen Hintergrund.

Auf der untersten Ebene lässt sich der Output durch quantitative Indikatoren wie Beteiligung an Ausbildungsgängen und Abschlussquoten, Dauer von Ausbildungsgängen oder erreichte Bildungsstufe messen. Aber ein Ansatz, der die Qualität des Lehrens (und Lernens) berücksichtigt, konzentriert sich stärker auf Ergebnisse, d. h. die effektive Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten – es handelt sich hier in der Tat um einen qualitativen Output.

Das Verhältnis von Inputmengen (z. B. Lehrkräften) und Output liefert eine Kennzahl für die technische Effizienz, während das Verhältnis von Output und finanziellem Input (Ausgaben) eine Messgröße der Kosteneffizienz liefert.

Ansätze zur Messung der Effizienz

Die Tatsache, dass der Output im öffentlichen Sektor in vielerlei Hinsicht amorph und schwer greifbar ist, macht es schwierig, eine Angebotsfunktion im konventionellen Sinn zu definieren, während die Tatsache, dass öffentliche Einrichtungen ein Gut produzieren, das unentgeltlich genutzt werden kann, bedeutet, dass der Preis des Outputs nicht von Marktkräften bestimmt wird. Da sich wirtschaftliche Effizienz nicht direkt messen lässt, wird eine Methode benötigt, um indirekt eine Effizienzlinie abzubilden, mit deren Hilfe ein relativ genaues Benchmarking möglich wäre. Eine mögliche Vorgehensweise besteht in einer nicht parametrischen Methode, der sogenannten Data Envelopment Analysis (DEA).

Bei der DEA wird die Effizienz im Verhältnis zur effizientesten untersuchten Einheit (Schule oder Land) gemessen. So wird eine Effizienzlinie dargestellt, bei der alle Beobachtungen entweder auf oder innerhalb dieser Linie liegen, so dass sie für die Best

Practice steht. Ein möglicher Effizienzvorsprung einzelner Länder oder Schulen lässt sich dann anhand ihrer Position gegenüber der Effizienzlinie ermitteln. Abhängig von den angenommenen Skalenerträgen müssen Annahmen bezüglich der Form der Effizienzlinie aufgestellt werden. In Tabelle B7.1 werden nicht steigende Skalenerträge angenommen. Hier werden konstante Skalenerträge zwischen dem Ursprung und dem Punkt mit dem höchsten beobachteten Input-Output-Verhältnis angenommen, danach variable Skalenerträge.

Sobald eine Effizienzlinie bestimmt ist, können Effizienzdefizite aus zwei verschiedenen Blickwinkeln beurteilt werden: erstens aus einer inputorientierten Sicht, die ermittelt, inwieweit der Input zurückgefahren werden könnte, ohne den Output zu beeinträchtigen, und zweitens aus einer outputorientierten Sicht, die ermittelt, inwieweit der Output bei einem bestimmten Input gesteigert werden könnte.

Die DEA erlaubt recht aussagekräftige Schlussfolgerungen über relative Effizienzdefizite; allerdings sind mit Blick auf mögliche Messfehler Abstriche zu machen. Es können aber Methoden zur Aufdeckung von Ausreißern oder Verzerrungen eingesetzt werden, um für einzelne Einheiten Konfidenzintervalle zu ermitteln. Im Allgemeinen sind die ermittelten Werte möglicher Effizienzsteigerungen sicherer, wenn die geschätzte mögliche Steigerung größer ist.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten zu den Bildungsausgaben beruhen auf der von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*). Die erzielten Punktzahlen basieren auf den Leistungsmessungen, die als Teil der PISA-Schulleistungsstudie im Jahr 2003 von der OECD durchgeführt wurde.

Die kumulierten Ausgaben für ein bestimmtes Land werden folgendermaßen ermittelt: n(0), n(1) und n(2) sei die typische Anzahl von Jahren, die ein Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren im Primarbereich, Sekundarbereich I und Sekundarbereich II verbringt. E(0), E(1) und E(2) seien die jährlichen Ausgaben pro Schüler, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, für den Primar-, Sekundarbereich I bzw. Sekundarbereich II im Jahr 2002. Die kumulierten Ausgaben werden dann durch Multiplikation der aktuellen jährlichen Ausgaben E mit der typischen Ausbildungsdauer n für jeden Bildungsbereich i mithilfe der folgenden Formel ermittelt:

$$CE = \sum_{i=0}^{2} n(i) \times E(i)$$

Werte für n(i) basieren auf der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED).

Die in Tabelle B7.1 und Abbildung B7.1 dargestellten Effizienzberechnungen sind den als Teil des Projekts zur Beurteilung der Effizienz öffentlicher Ausgaben im Primar- und Sekundarbereich erstellten Dokumenten des OECD Economics Department entnommen.

Die Werte für mögliche Effizienzeinsparungen, die in Tabelle B7.1 abgebildet sind, beziehen sich auf die mittlere Schule in jedem OECD-Land aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studie 2003 und wurden aus einer Data Envelopment Analysis (DEA) basierend auf der Annahme nicht steigender Skalenerträge abgeleitet. Dieses Modell verwendet die PISA-Punktzahl als Outputvariable und das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, die Verfügbarkeit von Computern und den sozioökonomischen sowie sprachlichen Hintergrund der Schüler als Inputvariablen. Bei der DEA wird die Effizienzlinie so gestaltet, dass alle Beobachtungen (in diesem Fall die Schulergebnisse bei PISA 2003) auf oder innerhalb der Effizienzlinie liegen, sodass die Effizienzlinie die *Best Practice* darstellt. Potenzielle Effizienzsteigerungen können dann anhand der Position eines Landes oder einer Schule im Verhältnis zur Effizienzlinie gemessen werden.

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen sind im Arbeitsdokument Nr. 546 des OECD Economics Department „*Performance Indicators for Public Spending Efficiency in Primary and Secondary Education*" im Internet unter *www.oecd.org/eco/Working_Papers* enthalten.

Tabelle B7.1

Schätzwerte für die technische Effizienz[1] im Primar- und Sekundarbereich I des öffentlichen Bildungswesens

	Effizienz des Inputs[2]	Effizienz des Outputs[3]	Zahl der Schulen
Gesamtniveau der Effizienz	**0,693**	**0,782**	**6 204**
Hiervon:			
Öffentliche Bildungseinrichtungen	0,689	0,777	4 834
Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	0,715	0,805	672
Unabhängige private Bildungseinrichtungen	0,684	0,799	194
Öffentliche Mittel > 50 %	0,693	0,780	5 469
Öffentliche Mittel < 50 %	0,693	0,803	397
Kleine Schulen	0,669	0,770	3 102
Große Schulen	0,712	0,794	3 102

1. Die Werte für mögliche Effizienzvorteile beziehen sich auf die mittlere Schule in jedem OECD-Land aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studie 2003 und wurden aus einer Data Envelopment Analysis (DEA) basierend auf der Annahme nicht steigender Skalenerträge entwickelt. Dieses Modell verwendet die PISA-Punktzahl als Outputvariable und das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, die Verfügbarkeit von Computern und den sozioökonomischen sowie sprachlichen Hintergrund der Schüler als Inputvariablen. 2. Weist auf Spielraum für eine Reduzierung des Inputs ohne eine Niveausenkung des Outputs hin. 3. Weist auf Spielraum für eine Steigerung des Outputs beim gegenwärtigen Niveau des Inputs hin.

Quelle: OECD Economics Working Paper No. 546 im Internet unter www.oecd.org/eco/working_papers. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068356028750

Kapitel C

Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf

C

Copyrighted material

Indikator C1

Wie verbreitet sind berufsbildende Bildungsgänge?

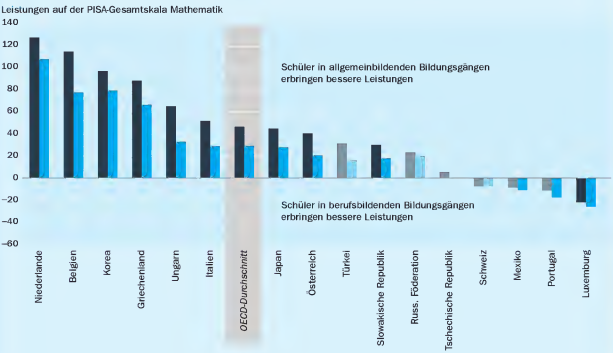
Dieser Indikator zeigt die Teilnahme von Schülern an berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II und vergleicht die Bildungsausgaben pro Teilnehmer in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen. Ferner untersucht der Indikator die Bildungsergebnisse von 15-jährigen Schülern in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Vergleich zu denjenigen in berufsbildenden Bildungsgängen.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C1.1

Ausrichtung der von Schülern belegten Bildungsgänge und Unterschiede in den Mathematikleistungen (2003)

PISA 2003 hat gezeigt, dass in 9 von 10 OECD-Ländern, für die entsprechende Daten vorliegen, 15-Jährige in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen im Vergleich zu Gleichaltrigen in allgemeinbildenden Bildungsgängen in Mathematik statistisch signifikant schlechter abschneiden. Im Durchschnitt sind die Leistungen der 15-Jährigen in allgemeinbildenden Bildungsgängen über alle OECD-Länder hinweg um 45 Punkte besser, und selbst nach der Bereinigung um sozioökonomische Faktoren sind es immer noch 27 Punkte.



Anmerkung: Diese Abbildung enthält Daten für die Länder, in denen mehr als 3 Prozent der Schüler in der zusammengefassten Kategorie berufsvorbereitende und berufsbildende Bildungsgänge sind.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Leistungsvorsprungs von Schülern in allgemeinbildenden Bildungsgängen gegenüber Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen.
Quelle: OECD. PISA-Datenbank 2003, Tabelle C1.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068363750663

C 1

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **In 15 der 28 OECD-Länder sowie dem Partnerland Slowenien durchläuft die Mehrzahl der Schüler im Sekundarbereich II berufsvorbereitende und berufsbildende Bildungsgänge. In den meisten OECD-Ländern findet ein großer Anteil der beruflichen Bildung auf dem Niveau des Sekundarbereichs II in der Schule statt.**
- **Die 14 OECD-Länder, aus denen Daten vorliegen, geben durchschnittlich 854 US-Dollar mehr pro Bildungsteilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II aus als für diejenigen in allgemeinbildenden Bildungsgängen.**

Politischer Hintergrund

Eine Reihe von Faktoren, u. a. bessere Beschäftigungsverhältnisse für die besser Ausgebildeten, hat den Anreiz für junge Menschen verstärkt, auch über die Pflichtschulzeit hinaus im Bildungssystem zu verbleiben und einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben. Die zunehmende Ausweitung der Beteiligung am Sekundarbereich II bedeutet, dass die Länder eine vielfältigere Klientel in diesem Bereich versorgen müssen.

Zur Bewältigung dieser Anforderungen haben die einzelnen Länder verschiedene Ansätze gewählt. Einige verfügen über einen umfassenden Sekundarbereich I mit nicht selektiven allgemeinbildenden Bildungsgängen, die den Schülern maximale Chancengleichheit beim Wissenserwerb bieten wollen, andere wiederum bieten sowohl im Sekundarbereich I als auch im Sekundarbereich II speziellere Bildungsgänge an (d. h. allgemeinbildende, berufsvorbereitende und/oder berufsbildende Bildungsgänge). Berufsbildende Bildungsgänge unterscheiden sich von den allgemeinbildenden nicht nur hinsichtlich der Lehrpläne, sondern auch dadurch, dass sie die Schüler im Allgemeinen auf bestimmte Berufe und in einigen Fällen auch auf den unmittelbaren Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten.

Die Länder müssen ihre Bildungssysteme ständig überprüfen, um sicherstellen zu können, dass die Absolventen die sich ändernde Nachfrage auf den jeweiligen Arbeitsmärkten bzw. der jeweiligen Volkswirtschaften befriedigen können. Derzeit kämpfen die Länder in der Berufsbildung mit Problemen wie der Steigerung der Zahl der Auszubildenden, dem Facharbeitermangel sowie der Aufwertung des Ansehens der Berufsbildung und der Verbesserung ihrer Qualität.

Heutzutage umfasst die Berufsbildung sowohl formale Bildungsangebote im Sekundarbereich (berufsvorbereitende und berufsbildende Bildungsgänge), postsekundare Angebote und sogar Hochschulstudiengänge als auch nicht formale berufsbezogene Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (s. Indikator C5). Dieser Indikator konzentriert sich auf die formalen Bildungsangebote (berufsvorbereitend und berufsbildend) im Sekundarbereich II.

Ergebnisse und Erläuterungen

Bildungsbeteiligung in den beruflichen Bildungsgängen des Sekundarbereichs II

In den meisten OECD-Ländern gelten für die Schüler im Sekundarbereich II keine einheitlichen Curricula. Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II können anhand des Ausmaßes, in dem sie auf bestimmte Berufsfelder vorbereiten und zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikation führen, in drei Kategorien unterteilt werden:

- Allgemeinbildende Bildungsgänge – sie sollen die Teilnehmer weder explizit auf bestimmte Berufsfelder noch auf den Eintritt in einen weiterführenden berufsbildenden oder fachspezifischen Bildungsgang vorbereiten. (Weniger als 25 Prozent des Inhalts des Bildungsgangs sind berufsbildend oder fachspezifisch.)
- Berufsvorbereitende Bildungsgänge – sie sollen den Teilnehmern eher als Einführung in die Arbeitswelt dienen und sie auf den späteren Eintritt in einen berufsbil-

denden oder fachspezifischen Bildungsgang vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss dieser Bildungsgänge wird keine für den Arbeitsmarkt relevante berufliche oder fachspezifische Qualifikation erworben. (Mindestens 25 Prozent des Inhalts des Bildungsgangs sind berufsbildend oder fachspezifisch.)

- Berufsbildende oder fachspezifische Bildungsgänge – diese sollen die Teilnehmer auf die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere berufliche Qualifizierung, vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird eine für den Arbeitsmarkt relevante berufliche oder fachspezifische Qualifikation erworben.

Die berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgänge können wiederum in zwei Kategorien unterteilt werden – schulische Ausbildungen sowie kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen. Grundlage der Unterscheidung ist hierbei, inwieweit die Ausbildung einerseits in Bildungseinrichtungen und andererseits am Arbeitsplatz stattfindet:

- In schulischen Ausbildungsgängen erfolgt der Unterricht (entweder teilweise oder ausschließlich) in Bildungseinrichtungen. Dazu zählen u. a. spezielle Berufsausbildungszentren, die von öffentlichen oder privaten Stellen betrieben werden, sowie betriebliche Ausbildungszentren, sofern diese als Bildungseinrichtungen anerkannt sind. Diese Bildungsgänge können eine Komponente der Ausbildung am Arbeitsplatz umfassen, d. h. eine Komponente der praktischen Erfahrung am Arbeitsplatz. Ausbildungen gelten als schulische Ausbildungsgänge, wenn mindestens 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung (die dabei den gesamten Bildungsgang abdeckt) behandelt werden, wobei Fernkurse eingeschlossen sind.
- Ausbildungen gelten als kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge, wenn weniger als 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden. Zu diesen Bildungsgängen zählt die Lehrlingsausbildung, die in Zusammenarbeit mit den Bildungsbehörden oder Bildungseinrichtungen angeboten wird und Ausbildung in Schule und am Arbeitsplatz nebeneinander beinhaltet, sowie Bildungsgänge, die in Zusammenarbeit mit den Bildungsbehörden oder Bildungseinrichten angeboten werden und aus abwechselnden Phasen von Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplan bestehen (Bildungsgänge mit derart alternierenden Phasen werden auch Sandwich-Programme genannt).

Das Ausmaß der berufsbildenden bzw. allgemeinbildenden Ausrichtung des Bildungsganges ist nicht unbedingt ausschlaggebend dafür, ob die Teilnehmer später Zugang zum Tertiärbereich erhalten. In einigen OECD-Ländern haben berufsbildende Bildungsgänge das Ziel, auf ein späteres Studium im Tertiärbereich vorzubereiten, während in anderen Ländern wiederum Bildungsgänge mit allgemeinbildender Ausrichtung nicht automatisch den direkten Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen.

In 15 OECD-Ländern sowie dem Partnerland Slowenien nimmt die Mehrzahl der Schüler im Sekundarbereich II an berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen teil. Sowohl in den meisten OECD-Ländern mit einer Berufsausbildung im dualen System (z. B. Deutschland, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz) als auch in Australien, Belgien, Finnland, Italien, Norwegen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich sowie dem Partner-

land Slowenien nehmen mindestens 60 Prozent der Schüler des Sekundarbereichs II an einer berufsvorbereitenden oder beruflichen Ausbildung teil. Griechenland, Irland, Island, Japan, Korea, Mexiko, Portugal und Ungarn sowie die Partnerländer Brasilien, Chile, Estland und Israel sind die Ausnahme, hier besuchen 60 Prozent der Schüler und mehr Bildungsgänge mit allgemeinbildender Ausrichtung, obwohl berufsvorbereitende und/oder berufsbildende Bildungsgänge angeboten werden (Tab. C1.1).

In vielen OECD-Ländern findet die Berufsausbildung im Sekundarbereich II in der Schule statt. In Island, Österreich, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik werden jedoch bei rund der Hälfte der berufsbildenden Ausbildungsgänge in der Schule und im Betrieb vermittelte Elemente kombiniert. In Dänemark, Deutschland, Irland, der Schweiz und Ungarn nehmen rund 75 Prozent der Schüler und mehr an berufsbildenden Ausbildungsgängen mit sowohl schulischen als auch betrieblichen Elementen teil.

Obwohl die Schüler im Sekundarbereich II in vielen Bildungssystemen auch an berufsbildenden Bildungsgängen teilnehmen können, werden in einigen OECD-Ländern jedoch berufsbildende Bildungsgänge erst nach Abschluss des Sekundarbereichs II angeboten. Während einige OECD-Länder berufsbildende Bildungsgänge als höhere Stufe innerhalb des Sekundarbereichs II anbieten (z.B. Österreich, Spanien und Ungarn), werden sie in anderen im postsekundaren Bereich angeboten (z.B. in Kanada und den Vereinigten Staaten).

Lehrlingsausbildungsprogramme (Lernen im Betrieb)

Tabelle C1.1 zeigt die Bildungsbeteiligung an Lehrlingsausbildungsprogrammen, die in den jeweiligen Ländern anerkannter Teil des Bildungssystems sind. Dieser Abschnitt erläutert die typischen Merkmale dieser und anderer betrieblicher Ausbildungsprogramme.

In den meisten OECD-Ländern (Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Kanada, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Polen, der Schweiz, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich) sowie in den Partnerländern Israel, Russische Föderation und Slowenien gibt es eine Form von Lehrlingsausbildung. In einigen Ländern (z.B. in Deutschland, Österreich und Ungarn) werden zwischen dem Auszubildenden (nicht der berufsbildenden Schule) und dem Unternehmen Lehrverträge geschlossen. Auch in den Vereinigten Staaten gibt es Lehrlingsausbildungsprogramme, die jedoch nicht zum formalen Bildungssystem gehören. In der überwiegenden Zahl der Länder gibt es Lehrlingsausbildungsprogramme mit einer Kombination von Schule und Betrieb. In Japan, Korea, Schweden und Spanien jedoch gibt es überhaupt keine Lehrlingsausbildungsprogramme.

Die Mindestvoraussetzungen zur Aufnahme einer Lehrlingsausbildung sind in den einzelnen Ländern unterschiedlich, typischerweise handelt es sich aber entweder um den Abschluss des Sekundarbereichs I (in Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Kanada, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Polen, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie in den Partnerländern Israel und Slowenien) oder um den Abschluss des Sekundarbereichs II (im Partnerland

Brasilien). In Australien, Belgien, den Niederlanden, Österreich, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten ist der Eintritt (ganz oder teilweise) an das Alter gebunden, während die Teilnehmer in Neuseeland beschäftigt sein müssen. In der Russischen Föderation hingegen gibt es keinen rechtlichen Rahmen für den Eintritt in ein Lehrlingsausbildungsprogramm.

Die Dauer der Lehrlingsausbildungsprogramme ist in einigen Ländern standardisiert und variiert in Dänemark, Deutschland, Frankreich, Irland, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Polen, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern Israel und Slowenien zwischen ein und vier Jahren. In anderen Ländern (z. B. in Belgien und Österreich) hängt sie vom Fachgebiet, der angestrebten Qualifikation, den Vorkenntnissen und/oder Erfahrungen ab.

In den meisten Ländern führt der erfolgreiche Abschluss einer Lehrlingsausbildung normalerweise zum Erwerb eines Abschlusses des Sekundarbereichs II oder eines postsekundaren Abschlusses. In einigen Ländern können sogar noch höhere Qualifikationen erworben werden (z. B. ein *advanced diploma* in Australien).

Unterschiede in den Bildungsausgaben pro Schüler zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen

Die meisten OECD-Länder weisen unterschiedlich hohe Bildungsausgaben pro Schüler auf, je nachdem, ob es sich um allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge handelt. Die 14 OECD-Länder, aus denen Daten vorliegen, gaben 2004 durchschnittlich 854 US-Dollar mehr pro Bildungsteilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II aus als für Teilnehmer an den allgemeinbildenden Bildungsgängen (Tab. C1.2).

Die Länder mit umfassenden dualen Lehrlingsausbildungssystemen im Sekundarbereich II (z. B. Deutschland, Luxemburg, die Niederlande, Österreich und die Schweiz) weisen meist die größeren Unterschiede in den Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in allgemeinbildenden gegenüber berufsbildenden Bildungsprogrammen aus. So liegen beispielsweise die Ausgaben pro Teilnehmer in berufsbildenden Programmen in Deutschland und der Schweiz 6.748 US-Dollar bzw. 5.338 US-Dollar über denen für die Teilnehmer in den allgemeinbildenden Bildungsgängen, wobei die Arbeitgeber einen großen Teil der Kosten tragen. Die Ausnahmen zu dieser Regel sind Luxemburg und die Niederlande, wo die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in den allgemeinbildenden Bildungsgängen über denen für die Teilnehmer in den Lehrlingsausbildungsprogrammen liegen. Allerdings sind die Daten für Luxemburg und die Niederlande zu niedrig angesetzt, da die Ausgaben der Privatwirtschaft für die dualen Programme nicht berücksichtigt wurden. Von den anderen vier Ländern – Australien, Finnland, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik –, wo über 60 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II an berufsbildenden Bildungsgängen teilnehmen, geben sowohl Finnland als auch die Tschechische Republik mehr für die Teilnehmer in berufsbildenden als für Teilnehmer in den allgemeinbildenden Bildungsgängen aus (Tab. C1.1 und C1.2).

Bildungsergebnisse der berufsbildenden Bildungsgänge

Unterscheiden sich die Leistungen der Schüler in berufsbildenden von denen in allgemeinbildenden Bildungsgängen? Die folgende Analyse beschränkt sich auf die Leistungen 15-jähriger Schüler in Mathematik. In PISA 2003 wurden ähnlich Ergebnisse auch für die Leistungen bei der Lesekompetenz und in den Naturwissenschaften festgestellt, zur Vereinfachung der Darstellung und um Wiederholungen zu vermeiden, werden diese Resultate hier jedoch nicht nochmals dargestellt.

Die Ergebnisse von PISA 2003 zeigen, dass die Schüler in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen gegenüber denen in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Durchschnitt der OECD-Länder vor Bereinigung um sozioökonomische Faktoren 45 Punkte schlechter abschneiden. Die Unterschiede sind in Belgien, Griechenland, Korea, den Niederlanden und Ungarn am größten. In den Niederlanden zeigen die Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen deutlich bessere Leistungen als der OECD-Durchschnitt (617 Punkte in den Niederlanden gegenüber dem Durchschnitt von 500), die Leistungen der Schüler in den berufsbildenden Bildungsgängen liegt mit einer Punktzahl von 488 jedoch unter dem OECD-Durchschnitt. Das Bild ist in Belgien, Korea und Ungarn ähnlich. In Griechenland lagen jedoch sowohl die Schüler der allgemeinbildenden als auch der berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgänge unter dem OECD-Durchschnitt (463 bzw. 374 Punkte). Luxemburg ist das einzige Land, in dem die Schüler in den berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen einen statistisch signifikanten Leistungsvorteil hatten (23 Punkte).

Da die Ausrichtung nach berufsbildendem oder allgemeinbildendem Bildungsgang häufig Ausdruck einer sozialen Segregation innerhalb der Bildungssysteme sein kann, ist es wichtig, die Ergebnisse nach der Bereinigung um sozioökonomische Faktoren zu prüfen. Nach der Bereinigung vermindert sich der Leistungsabstand bei den berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen um 18 Punkte und bleibt im OECD-Durchschnitt bei 27 Punkten. 12 OECD-Länder weisen auch nach der Bereinigung um sozioökonomische Faktoren einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen dem Leistungsniveau der Teilnehmer an allgemeinbildenden Bildungsgängen gegenüber denjenigen in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen auf. Die Schüler in den berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen in Luxemburg, Mexiko und Portugal haben immer noch einen signifikanten Leistungsvorsprung (26, 11 bzw. 18 Punkte). In den übrigen neun Ländern schneiden die Schüler der berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgänge zwischen 18 Punkte (in der Slowakischen Republik) und 109 Punkte (in den Niederlanden) schlechter ab (Tab. C1.3 und Abb. 1.1).

Dennoch bleibt festzuhalten, dass der Leistungsnachteil derjenigen in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen möglicherweise für ihren späteren beruflichen Erfolg völlig unerheblich ist.

Definitionen und angewandte Methodik

Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der im Jahr 2003 von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA waren.

Die Daten zur Bildungsbeteiligung beziehen sich auf das Schuljahr 2004/2005 und die Finanzdaten auf das Haushaltsjahr 2004. Beide beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Die Daten für Lehrlingsausbildungsprogramme (betriebliche Ausbildungen) basieren auf einer speziellen OECD-Datenerhebung aus dem Herbst 2006.

Tabelle C2.1 zeigt die Verteilung der Schüler des Sekundarbereichs II nach Ausrichtung des Bildungsganges. Berufsvorbereitende und berufsbildende Bildungsgänge umfassen sowohl schulische als auch kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen, die als Bestandteil des Bildungssystems gelten. Ausschließlich in Betrieben durchgeführte Ausbildungen, die keiner formellen Aufsicht durch eine Bildungsbehörde unterstehen, bleiben unberücksichtigt.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068363750663:

- Table C1.4: Differences in mathematics performances between the different programme orientations
  (Unterschiede bei den Leistungen in Mathematik, nach Ausrichtung der Bildungsgänge) (2003)

- Table C1.5: Performance of 15-year-old students on the mathematics, reading and science scales by programme orientation
  (Leistungen 15-jähriger Schüler auf den Mathematik-, Lesekompetenz- und Naturwissenschaftsskalen, nach Ausrichtung der Bildungsgänge) (2003)

Tabelle C1.1

Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II (2005)

Zahl der Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Art und Ziel des Bildungsgangs

	Verteilung der Schüler nach Ziel des Bildungsgangs			Verteilung der Schüler nach Art des Bildungsgangs			
	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C	allgemeinbildend	berufsvorbereitend	berufsbildend	hiervon: kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	38,5	a	61,5	38,5	a	61,5	m
Österreich	43,6	47,1	9,3	21,5	6,2	72,3	32,7
Belgien[1]	49,5	a	50,5	30,4	a	69,6	3,3
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	70,3	0,4	29,3	20,5	0,1	79,4	35,5
Dänemark	52,1	a	47,9	52,1	a	47,9	47,7
Finnland	100,0	a	a	36,1	a	63,9	10,5
Frankreich	57,5	10,4	32,1	43,6	a	56,4	11,3
Deutschland	39,7	59,7	0,6	39,7	a	60,3	45,0
Griechenland	64,0	a	36,0	64,0	a	36,0	a
Ungarn	76,8	a	23,2	75,9	10,9	13,2	13,2
Island	50,6	0,6	48,8	63,2	1,6	35,2	16,4
Irland	71,4	a	28,6	65,7	30,5	3,8	3,8
Italien	80,8	2,9	16,3	38,5	36,6	24,9	a
Japan	75,3	0,9	23,9	75,3	0,9	23,9	a
Korea	71,5	a	28,5	71,5	a	28,5	a
Luxemburg	59,6	15,5	24,8	36,6	a	63,4	13,6
Mexiko	89,8	a	10,2	89,8	a	10,2	m
Niederlande	61,8	a	38,2	31,8	a	68,2	20,0
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	39,2	a	60,8	39,2	a	60,8	13,3
Polen	88,3	a	11,7	55,0	a	45,0	6,5
Portugal	100,0	a	a	69,0	20,5	10,5	m
Slowakische Republik	80,7	a	19,3	25,8	a	74,2	31,7
Spanien	57,4	n	42,6	57,4	n	42,6	2,8
Schweden	94,8	a	5,2	46,4	0,8	52,7	a
Schweiz	30,5	62,1	7,4	35,3	a	64,7	58,3
Türkei	90,7	a	9,3	57,8	a	42,2	7,4
Vereinigtes Königreich[2]	43,6	x(1)	56,4	27,8	x(6)	72,2	m
Vereinigte Staaten	100,0	x(1)	x(1)	100,0	x(4)	x(4)	x(4)
OECD-Durchschnitt	**67,1**	**7,7**	**26,7**	**50,3**	**4,2**	**47,5**	**16,2**
EU19-Durchschnitt	**68,0**	**7,6**	**24,4**	**44,1**	**6,3**	**50,3**	**14,3**
Partnerländer							
Brasilien	100,0	a	a	93,5	a	6,5	a
Chile	100,0	a	a	63,9	a	36,1	a
Estland	100,0	a	a	69,0	a	31,0	a
Israel	95,9	a	4,1	65,0	a	35,0	4,1
Russische Föderation	57,0	13,3	29,7	57,0	13,3	29,7	m
Slowenien	32,6	44,4	23,0	32,6	n	67,4	3,7

1. Ohne die deutschsprachige Gemeinschaft in Belgien. 2. Einschließlich des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068363750663
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 1

Tabelle C1.2

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler für alle Leistungsbereiche, nach Ausrichtung der Bildungsgänge (2004)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Sekundarbereich									Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		
	Sekundarbereich I			Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt					
	Alle Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende/ berufsvorbereitende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende/ berufsvorbereitende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende/ berufsvorbereitende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende/ berufsvorbereitende Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	7747	7753	7674	8853	9227	7973	8160	8212	7884	7969	a	7969
Österreich	8969	8969	a	9962	11082	9642	9446	9329	9642	m	m	m
Belgien	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7751	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	4769	4752	8872	4790	4200	4942	4779	4659	4963	2191	1917	2223
Dänemark	8224	8224	a	9466	x(4)	x(4)	8849	x(7)	x(7)	m	m	m
Finnland	8918	8918	a	6555	5230	7314	7441	7525	7314	x(7)	a	x(9)
Frankreich	7837	7837	a	9883	x(4)	x(4)	8737	x(7)	x(7)	4081	x(10)	x(10)
Deutschland	6082	6082	xc(6)	10459	6274	13022	7576	6114	13022	10573	6712	11283
Griechenland	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	5213	x(7)	x(7)	5688	m	m
Ungarn[1]	3433	x(1)	x(1)	3968	3575	5085	3692	3475	5158	6351	a	6351
Island	8284	m	a	7330	m	m	7721	m	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Irland	6943	x(1)	x(1)	7309	x(4)	x(4)	7110	x(7)	x(7)	5169	x(10)	x(10)
Italien[1]	7657	7590	m	7971	x(4)	x(4)	7843	x(7)	x(7)	m	m	m
Japan	7325	7325	a	7883	x(4)	x(4)	7615	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
Korea	6057	6057	a	7485	x(4)	x(4)	6761	x(7)	x(7)	m	m	m
Luxemburg[1]	18036	18036	a	17731	18285	17468	17876	18102	17468	m	m	m
Mexiko	1602	1859	308	2564	2528	2877	1922	2093	918	a	a	a
Niederlande	7948	7468	8729	7037	8012	6595	7541	7625	7463	6624	a	6624
Neuseeland	5334	x(1)	x(1)	7424	x(4)	x(4)	6299	x(7)	x(7)	5412	m	m
Norwegen	9476	9476	a	12498	x(4)	x(4)	11109	x(7)	x(7)	x(4)	x(4)	x(4)
Polen[1]	2822	2822	a	2949	x(4)	x(4)	2889	x(7)	x(7)	3147	m	m
Portugal[1]	6359	x(1)	x(1)	5962	x(4)	x(4)	6168	x(7)	x(7)	m	m	m
Slowakische Rep.	2389	2389	a	3155	3461	3052	2744	2581	3052	x(7)	x(8)	x(9)
Spanien	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6701	x(7)	x(7)	a	a	a
Schweden	7836	7836	a	8218	7315	9092	8039	7650	9092	3437	11469	950
Schweiz[1]	9197	9197	a	15368	11869	17207	12176	9847	17207	8401	5212	10361
Türkei[1]	a	a	a	1808	1434	2430	1808	1434	2430	a	a	a
Ver. Königreich	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7090	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Vereinigte Staaten	9490	9490	a	10468	10468	a	9938	9938	a	m	a	m
OECD-Durchschnitt	**6909**	**7159**	**6396**	**7884**	**7394**	**8208**	**7276**	**7942**	**8124**	**4315**	**6227**	**6537**
Partnerländer												
Brasilien[1]	1172	x(1)	x(1)	801	x(4)	x(4)	1033	x(7)	x(7)	a	a	a
Chile[2]	2106	2106	a	2062	2278	1680	2077	2199	1680	a	a	a
Estland[1]	3579	x(1)	x(1)	3670	4118	2721	3623	3798	2683	3717	a	3717
Israel	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6066	m	m	4272	4272	a
Russ. Föderation[1]	x(8)	x(8)	a	x(7)	x(8)	1766	1615	1595	1766	x(7)	a	x(9)
Slowenien[1]	7428	x(1)	x(1)	5062	x(4)	x(4)	6525	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068363750663

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.3

Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Gesamtskala Mathematik, nach Ausrichtung der Bildungsgänge (2003)

Die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Ausrichtungen der Bildungsgänge basiert auf Selbstangaben der Schüler

	Allgemeinbildende Bildungsgänge		Berufsvorbereitende und berufsbildende Bildungsgänge		Unterschiede bei den Leistungen in Mathematik zwischen Schülern in allgemeinbildenden und in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen		Unterschiede bei den Leistungen in Mathematik zwischen Schülern in allgemeinbildenden und in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen, unter Berücksichtigung des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler (ESCS)	
	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.
OECD-Länder								
Australien	c	c	c	c	c	c	c	c
Österreich	536	9,3	495	2,5	41	9,5	21	7,7
Belgien	585	2,5	469	3,2	116	4,3	78	3,7
Kanada	535	1,7	a	a	a	a	a	a
Tschechische Rep.	519	5,2	513	3,9	6	6,2	1	4,5
Dänemark	514	2,7	a	a	a	a	a	a
Finnland	544	1,9	a	a	a	a	a	a
Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w
Deutschland	c	c	c	c	c	c	c	c
Griechenland	463	4,0	374	5,0	89	6,1	67	5,1
Ungarn	528	4,4	463	3,9	66	6,0	33	5,2
Island	515	1,4	a	a	a	a	a	a
Irland	c	c	c	c	c	c	c	c
Italien	497	6,1	444	3,7	52	7,3	29	7,4
Japan	545	4,5	500	5,9	45	7,0	28	6,6
Korea	568	3,8	471	5,1	98	6,3	80	6,1
Luxemburg	491	1,0	513	3,2	–23	3,4	–26	3,7
Mexiko	382	5,2	391	4,2	–9	6,6	–11	5,1
Niederlande	617	3,2	488	4,5	129	5,5	109	4,7
Neuseeland	523	2,3	a	a	a	a	a	a
Norwegen	495	2,4	a	a	a	a	a	a
Polen	490	2,5	a	a	a	a	a	a
Portugal	465	3,7	477	4,9	–12	6,2	–18	5,4
Slowakische Rep.	512	4,1	482	5,5	30	7,0	18	5,2
Spanien	485	2,4	a	a	a	a	a	a
Schweden	c	c	c	c	c	c	c	c
Schweiz	526	3,3	534	13,2	–8	12,6	–8	13,3
Türkei	431	8,9	400	12,6	32	16,8	16	11,8
Ver. Königreich	c	c	c	c	c	c	c	c
Vereinigte Staaten	483	2,9	a	a	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**510**		**466**		**45**		**27**	
Partnerländer								
Brasilien	356	4,8	a	a	a	a	a	a
Russ. Föderation	473	3,6	450	13,4	23	13,5	20	11,9

Anmerkung: Die Einstufung der Schüler nach Art des Bildungsgangs beruht auf Selbstangaben der 15-jährigen Schüler, während die Einstufung der Schüler nach Art des Bildungsgangs in Tabelle C.1 auf nationalen Statistiken zu Schülern des Sekundarbereichs II basiert und sich daher unterscheiden kann.
Quelle: OECD, PISA-Datenbank 2003. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068363750663
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 1

Copyrighted material

Indikator C2

Wer nimmt an Bildung teil?

Dieser Indikator untersucht den Bildungszugang und seine Entwicklung anhand der Bildungsbeteiligung und den Entwicklungen bei den Schüler- und Studierendenzahlen zwischen 1995 und 2005. Er beschäftigt sich auch mit der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich und dem Prozentsatz junger Menschen, die im Verlaufe ihres Lebens ein Studium in den verschiedenen tertiären Bereichen aufnehmen werden. Studienanfänger- und Beteiligungsquoten spiegeln sowohl die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich wider als auch den Wert, der einer tertiären (Aus-)Bildung beigemessen wird. Informationen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung im Sekundarbereich finden sich in Indikator C1.

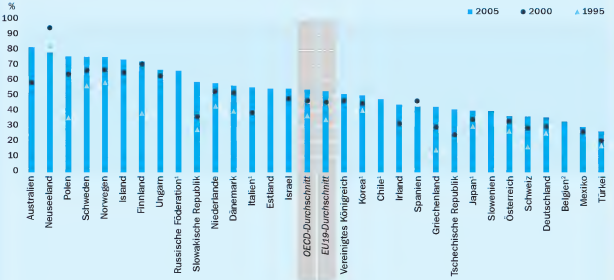
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C2.1

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A (1995, 2000 und 2005)

Die Abbildung zeigt den Anteil derjenigen, die zum ersten Mal ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen, und die entsprechenden Veränderungen zwischen 1995, 2000 und 2005. Die Anfängerquoten erfassen eher den Zustrom von Studierenden innerhalb eines bestimmten Zeitraumes als die Anzahl derer, die in diesem Zeitraum bereits eingeschrieben sind.

In Australien, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden und Ungarn sowie im Partnerland Russische Föderation nahmen im Jahr 2005 mehr als 60 Prozent der jungen Menschen ein Studium im Tertiärbereich A auf. Die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A haben zwischen 1995 und 2005 beträchtlich zugenommen – durchschnittlich 18 Prozentpunkte in den OECD-Ländern. In mehr als einem Viertel der 24 OECD-Länder mit verfügbaren Daten betrug der Anstieg zwischen 2000 und 2005 mehr als 10 Prozentpunkte.



1. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A als Brutto-Studienanfängerquote berechnet. 2. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A in 2005.
Quelle: OECD. Tabelle C2.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

C 2

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In den meisten OECD-Ländern haben praktisch alle Jugendlichen Zugang zu einer formalen Ausbildung von mindestens 12 Jahren. Die Altersspanne, in der mindestens 90 Prozent der Lernenden an formaler Bildung teilnehmen, umfasst in Belgien, Frankreich, Island, Japan, Schweden, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn 14 und mehr Jahre. Mexiko und die Türkei hingegen haben maximal für einen Zeitraum von 9 bzw. 7 Jahren eine Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent, in den Partnerländern Chile und der Russischen Föderation sind es 8 bzw. 9 Jahre.
- In mehr als der Hälfte der OECD-Länder werden 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet. In den 19 EU-Mitgliedstaaten, die auch Mitglied der OECD sind (19 EU-Länder: EU19), treten Kinder häufiger als in den anderen OECD-Ländern mit 4 Jahren oder auch schon davor in das Bildungssystem ein. Im Durchschnitt der 19 EU-Länder liegt die Bildungsbeteiligung für 3- bis 4-jährige Kinder bei 75,9 Prozent im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 68,5 Prozent.
- Die Bildungsbeteiligung bei den 15- bis 19-Jährigen stieg zwischen 1995 und 2005 im Durchschnitt von 74 auf 82 Prozent, in Belgien, Griechenland, Polen und der Tschechischen Republik sowie dem Partnerland Slowenien erreichte sie 2005 90 Prozent und mehr (in Belgien lag sie jedoch schon 1995 in diesem Bereich). Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen, einer Altersgruppe, die hauptsächlich im Tertiärbereich zu finden ist – zwischen 1995 und 2005 stieg die Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen in allen OECD-Ländern.
- Der Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich B wählen, ist im Allgemeinen kleiner als der Anteil derjenigen, die sich für den Tertiärbereich A entscheiden. Im Durchschnitt der OECD-Länder, für die Daten vorliegen, werden 15 Prozent der Jugendlichen eine Ausbildung im Tertiärbereich B beginnen, verglichen mit 54 Prozent im Tertiärbereich A und 2 Prozent in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen.
- In Belgien und in einem geringeren Ausmaß auch im Partnerland Slowenien gleicht die große Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich B die vergleichsweise niedrigen Eintrittsquoten für den Tertiärbereich A aus. Im Gegensatz dazu weisen Island, Norwegen, Polen und Schweden für Studiengänge im Tertiärbereich A Eintrittsquoten auf, die weit über dem OECD-Durchschnitt liegen, während gleichzeitig die Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B sehr niedrig sind. Neuseeland sticht innerhalb der OECD-Länder als das Land mit den höchsten Eintrittsquoten für beide tertiären Bereiche hervor.

Politischer Hintergrund

Eine gut ausgebildete Bevölkerung ist für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung eines Landes von entscheidender Bedeutung. Aus diesem Grunde hat die Gesellschaft ein großes Interesse daran, für Kinder und Erwachsene einen umfassenden Zugang zu einer breiten Palette an Bildungsmöglichkeiten zu gewährleisten. Programme im Elementarbereich bereiten die Kinder auf den Primarbereich vor. Sie können bei der Bekämpfung sprachlicher und sozialer Nachteile helfen und dazu beitragen, die Bildungserfahrungen der Kinder im Elternhaus auszubauen und zu ergänzen. Primar- und Sekundarbereich statten junge Menschen mit grundlegenden Kompetenzen aus und bereiten sie auf lebenslanges Lernen und die Entwicklung hin zu produktiven Mitgliedern der Gesellschaft vor. Der Tertiärbereich bietet entweder direkt nach der Schulbildung oder zu einem späteren Zeitpunkt eine Vielzahl von Möglichkeiten, erweiterte und spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.

Eine Reihe von Faktoren, u.a. das größere Risiko, arbeitslos zu werden, sowie andere Formen der Ausgrenzung junger Menschen mit unzureichender Ausbildung, veranlassen immer mehr junge Menschen, die Ausbildung über die Pflichtschulzeit hinaus zu verlängern und einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erlangen. Der erfolgreiche Abschluss des Sekundarbereichs II wird in den meisten OECD-Ländern außerdem zunehmend zum Standard. Die Mehrzahl der Bildungsgänge im Sekundarbereich II ist hauptsächlich darauf ausgelegt, die Schüler auf den Tertiärbereich vorzubereiten (s. Indikator A2).

Hohe Studienanfängerquoten und eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich tragen dazu bei, die Entwicklung und den Erhalt einer hoch qualifizierten Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung sicherzustellen. Außerdem wird eine Ausbildung im Tertiärbereich im Allgemeinen mit besseren Beschäftigungsaussichten (s. Indikator A8) und höheren Verdiensten (s. Indikator A9) assoziiert. Die Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich sind zum Teil auch ein Anzeichen dafür, inwieweit die Bevölkerung hoch qualifizierte Fähigkeiten und Kenntnisse erlangt, die auf dem Arbeitsmarkt einer Wissensgesellschaft von Bedeutung sind.

Da den Studierenden die wirtschaftlichen und sozialen Vorteile einer Ausbildung im Tertiärbereich bewusster geworden sind, sind die Abschlussquoten sowohl im Tertiärbereich A als auch im Tertiärbereich B gestiegen (s. Indikator A3). Bei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich dominieren Studiengänge im Tertiärbereich A, und da diese in der Regel länger dauern als in den anderen tertiären Bereichen, benötigen sie auch mehr Ressourcen (s. Indikator B1, Tab. B1.3).

Der kontinuierliche Anstieg der Bildungsteilnahme und die wachsende Vielfalt der persönlichen Hintergründe und Interessen derjenigen, die eine tertiäre Ausbildung anstreben, bedeuten, dass die Hochschulen die Zahl der zum Studium aufgenommenen Studierenden erhöhen und durch die Anpassung von Studiengängen, Unterrichts- und Lehrverfahren auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einer neuen Generation von Studierenden reagieren müssen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Praktisch alle jungen Menschen in OECD-Ländern haben Zugang zu einer formalen Grundausbildung von 12 Jahren. Die Altersspanne, in der mindestens 90 Prozent der Lernenden sich in einem Bildungsgang befinden, umfasst in Belgien, Frankreich, Island, Japan, Schweden, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn 14 Jahre und mehr. Mexiko und die Türkei sowie die Partnerländer Chile und Russische Föderation hingegen haben maximal für einen Zeitraum von 9, 7, 8 bzw. 9 Jahren eine Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent (Tab. C2.1). Wer jedoch wann, wie und für wie lange im Laufe des Lebens an welchen Bildungsmaßnahmen teilnimmt, das variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern.

Bildungsbeteiligung im Elementarbereich

In den 19 OECD-Ländern, die auch EU-Mitgliedstaaten sind (19 EU-Länder: EU19), treten Kinder häufiger mit 4 Jahren oder jünger in das Bildungssystem ein als in den anderen OECD-Ländern. Im Durchschnitt der 19 EU-Länder liegt die Bildungsbeteiligung für 3- bis 4-jährige Kinder bei 75,9 Prozent, bei einem OECD-Durchschnitt von 68,5 Prozent.

In den meisten OECD- und Partnerländern beginnt die universelle Bildungsbeteiligung, hier definiert als Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent, im Alter zwischen 5 und 6 Jahren. In Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Island, Italien, Japan, Luxemburg, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Schweden, der Slowakischen Republik, Spanien, der Tschechischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern Estland, Israel und Slowenien werden jedoch mindestens 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich betreut bzw. unterrichtet. Die Bildungsbeteiligung im Elementarbereich reicht von weniger als 25 Prozent in Korea und der Türkei bis zu über 90 Prozent in Belgien, Dänemark, Frankreich, Island, Italien, Neuseeland, Spanien und dem Vereinigten Königreich sowie dem Partnerland Estland (Tab. C2.1).

Angesichts der Tatsache, dass die Erziehung und Betreuung im Vorschulalter eine wichtige Rolle als Grundlage für späteres lebenslanges Lernen und zur Sicherstellung von Chancengleichheit beim Zugang zu Bildungsmöglichkeiten spielt, ist der Elementarbereich von entscheidender Bedeutung. Viele Länder haben dem Rechnung getragen, indem eine fast universelle Teilnahme im Elementarbereich ab 3 Jahren eingeführt wurde. Allerdings ist die institutionalisierte Vorschulerziehung, die in diesem Indikator behandelt wird, nicht die einzige Form qualitativ hochwertiger Erziehung und Betreuung, die im Vorschulalter verfügbar ist. Schlussfolgerungen bezüglich des Zugangs zu Erziehung und Betreuung im Vorschulalter und deren Qualität sollten deshalb mit Vorsicht gezogen werden.

Bildungsbeteiligung gegen Ende und nach der Pflichtschulzeit

Verschiedene Faktoren beeinflussen die Entscheidung, die Ausbildung über die Pflichtschulzeit hinaus zu verlängern, insbesondere die eingeschränkten Möglichkeiten für Jugendliche mit einer unzureichenden Ausbildung. In vielen Ländern ist nämlich ihr Risiko, arbeitslos oder in anderer Weise ausgegrenzt zu werden, größer als für gut ausgebildete Gleichaltrige. Der Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit

dauert in vielen OECD-Ländern länger als früher und ist komplexer geworden. Daraus ergibt sich für die Lernenden die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit, Lernen und Arbeiten miteinander zu verbinden, um Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die für den Arbeitsmarkt relevant sind (s. Indikator C4).

Das Alter, in dem die Schulpflicht in den OECD- und Partnerländern endet, reicht von 14 Jahren in Korea, Portugal und der Türkei sowie den Partnerländern Brasilien und Chile bis zu 18 Jahren in Belgien, Deutschland und den Niederlanden. Die übrigen Länder liegen zwischen diesen beiden Extremen, und die Schulpflicht endet mit 15, 16 oder 17 Jahren (Tab. C2.1). Das offizielle Alter, in dem die Schulpflicht endet, entspricht jedoch nicht immer der Altersstufe, bis zu der die Bildungsbeteiligung fast vollständig ist.

Während in den meisten OECD- und Partnerländern die Bildungsbeteiligung tendenziell bis zum Ende der Schulpflicht hoch ist, fällt sie in Belgien, Deutschland, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, der Türkei und den Vereinigten Staaten vor dem Ende der Schulpflicht auf unter 90 Prozent. In Belgien, Deutschland, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten mag dies zum Teil daran liegen, dass die Schulpflicht erst relativ spät, mit 18 Jahren, endet (in den Vereinigten Staaten im Durchschnitt mit 17 Jahren).

In den meisten OECD- und Partnerländern ist für die letzten Jahre des Sekundarbereichs II ein allmählicher Rückgang der Bildungsbeteiligung zu beobachten. In Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Portugal, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Chile, Israel und der Russischen Föderation besuchen mehr als 20 Prozent der 15- bis 19-Jährigen keine Bildungseinrichtung (Tab. C2.1).

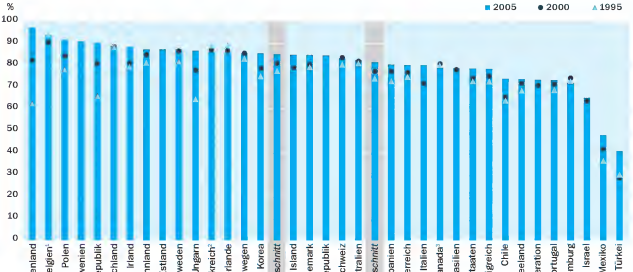
Zwischen 1995 und 2005 ist die Zahl der 15- bis 19-Jährigen, die sich in Ausbildung befinden, im Durchschnitt der OECD-Länder um beträchtliche 8 Prozentpunkte angestiegen. Die Bildungsbeteiligung bei den 15- bis 19-Jährigen stieg zwischen 1995 und 2005 im Durchschnitt von 74 auf 82 Prozent, in Belgien, Griechenland, Polen und der Tschechischen Republik sowie dem Partnerland Slowenien erreichte sie 2005 90 Prozent und mehr, in Belgien lag sie jedoch schon 1995 in diesem Bereich (Tab. C2.2). Dieser Anstieg der Bildungsbeteiligung war jedoch in den einzelnen Ländern recht unterschiedlich: Während die Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen in den letzten 10 Jahren in Griechenland, der Tschechischen Republik und Ungarn um mehr als 20 Prozentpunkte stieg, hat sie sich in Australien, Belgien, Deutschland, Frankreich, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen und der Schweiz praktisch kaum verändert. In der letztgenannten Gruppe ist in allen Ländern (mit Ausnahme Luxemburgs) eine hohe Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen zu beobachten (Tab. C2.2).

Sowohl Abgänger aus dem Sekundarbereich II, die nicht direkt in den Arbeitsmarkt eintreten wollen, als auch Berufstätige, die sich fortbilden wollen, können aus einem großen Angebot an postsekundaren Bildungsgängen wählen.

Abbildung C2.2

Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen (1995, 2000 und 2005)

Voll- und Teilzeitschüler/-studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



1. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 2. 1995 und 2000 ohne Übersee-Departments (DDM). 3. Referenzjahr 2004.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger in 2005.
Quelle: OECD. Tabelle C2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

C 2

Der Übergang zu postsekundaren Bildungsgängen

In vielen Bildungssystemen haben Schüler des Sekundarbereichs II auch die Möglichkeit, an relativ kurzen Ausbildungsgängen (mit einer Dauer von unter 2 Jahren) teilzunehmen, um sich für einen bestimmten Beruf oder bestimmte Berufsfelder zu qualifizieren. In einigen OECD-Ländern werden berufsbildende Ausbildungsgänge erst nach Abschluss des Sekundarbereichs II angeboten. Während einige OECD-Länder diese Bildungsgänge als höhere Stufe innerhalb des Sekundarbereichs II anbieten (z. B. Österreich, Spanien und Ungarn), werden sie in anderen im postsekundaren Bereich angeboten (z. B. in Kanada und den Vereinigten Staaten), obwohl diese postsekundaren Bildungsgänge oft denen des Sekundarbereichs II ähneln.

Unter dem Aspekt des internationalen Vergleichs stellen diese Bildungsgänge eine Klammer zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich dar und werden daher als separater Bildungsbereich (postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) eingestuft.

Das Ende der Schulpflicht und Rückgang der Bildungsbeteiligung

Betrachtet man die Teilnahmequoten nach Bildungsbereichen und einzelnen Altersstufen, zeigt sich, dass es keinen engen Zusammenhang zwischen dem Ende der Schulpflicht und der Abnahme der Bildungsbeteiligung gibt. Der stärkste Rückgang der Bildungsbeteiligung ist in den meisten OECD- und Partnerländern nicht am Ende der Schulpflicht zu beobachten, sondern am Ende des Sekundarbereichs II. Ab dem Alter von 16 Jahren geht die Bildungsbeteiligung jedoch in allen OECD- und Partnerländern

zurück. Im Durchschnitt der OECD-Länder sinkt die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich von 91 Prozent bei den 16-Jährigen auf 83 Prozent bei den 17-Jährigen, 53 Prozent bei den 18-Jährigen und 28 Prozent bei den 19-Jährigen. In Belgien, Deutschland, Finnland, Japan, Korea, Norwegen, Polen, Schweden, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie den Partnerländern Estland, Israel und Slowenien beispielsweise besuchen noch 90 Prozent aller 17-Jährigen und mehr diesen Bereich, obwohl in den meisten dieser Länder die Schulpflicht schon vor dem 17. Geburtstag endet (Tab. C2.3).

Zugang zum Tertiärbereich

Abgänger des Sekundarbereichs II und Berufstätige, die sich fortbilden wollen, können auch aus einem großen Angebot an tertiären Ausbildungsgängen wählen.

Der Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen im Tertiärbereich: 1. Abschlüsse im Tertiärbereich B (ISCED 5B), 2. Abschlüsse im Tertiärbereich A (ISCED 5A) und 3. Abschlüsse in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen auf dem Niveau der Promotion (ISCED 6). Studiengänge im Tertiärbereich A sind weitgehend theoretisch orientiert und sollen hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen und Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen vermitteln. Vom Niveau der erworbenen Kompetenzen her werden Studiengänge im Tertiärbereich B genauso wie Studiengänge im Tertiärbereich A eingeordnet, sie sind jedoch stärker berufsorientiert und führen zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Diese Studiengänge sind typischerweise von kürzerer Dauer (normalerweise 2 bis 3 Jahre) als Studiengänge im Tertiärbereich A und führen in der Regel nicht zu einem universitären Abschluss. Die institutionelle Ansiedlung eines Bildungsgangs vermittelt eine relativ gute Vorstellung von der Art des angebotenen Bildungsgangs (z. B. Bildungsangebote an Universitäten gegenüber denen an nicht universitären Bildungseinrichtungen), aber diese Unterschiede haben sich inzwischen verwischt und werden daher bei den OECD-Indikatoren nicht herangezogen.

In den OECD-Ländern werden 54 Prozent der Jugendlichen von heute im Laufe ihres Lebens ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen, sofern die aktuellen Studienanfängerquoten auch für die Zukunft gelten. In Australien, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden und Ungarn sowie im Partnerland Russische Föderation nehmen mehr als 60 Prozent der jungen Menschen ein Studium im Tertiärbereich A auf. Die Vereinigten Staaten haben Eintrittsquoten von 64 Prozent, aber die Spalten für den Tertiärbereich A in Tab. C2.4 umfassen auch den Tertiärbereich B.

Auch wenn in der Türkei ein starker Anstieg der Studierenden, die sich zum ersten Mal für ein Studium im Tertiärbereich A einschreiben, zu verzeichnen war, beläuft sich die Eintrittsrate immer noch auf nur 27 Prozent und ist damit zusammen mit der Mexikos ganz am unteren Ende der Skala.

Der Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich B wählen, ist im Allgemeinen kleiner als der Anteil derjenigen, die sich für den Tertiärbereich A entscheiden. Im Durchschnitt der OECD-Länder, für die Daten vorliegen, werden 15 Prozent der Jugendlichen eine Ausbildung im Tertiärbereich B beginnen. Der Durchschnitt aller

OECD-Länder unterscheidet sich um 4 Prozentpunkte vom Durchschnitt der 19 EU-Länder, der bei 11 Prozent liegt. Die Bandbreite reicht von 4 Prozent und weniger in Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Polen und der Slowakischen Republik bis zu 30 Prozent und mehr in Belgien und Japan sowie den Partnerländern Chile, Estland und Russische Föderation und mehr als 45 Prozent in Korea und Neuseeland und dem Partnerland Slowenien. In den Niederlanden ist der Anteil der Studierenden im Tertiärbereich B sehr niedrig. Er wird jedoch in den kommenden Jahren aufgrund neuer Bildungsgänge, die mit einem Associate Degree abgeschlossen werden, zunehmen. In Finnland und Italien gibt es keine Studiengänge im Tertiärbereich B mehr (Tab. C2.4 und Abb. C2.3).

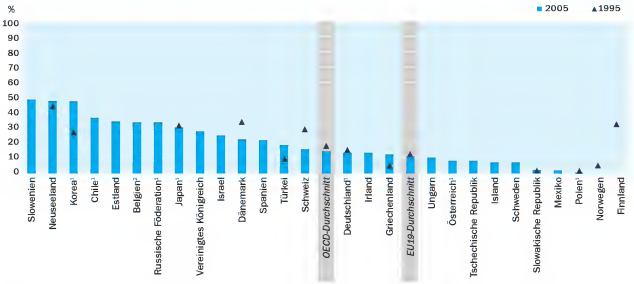
In Belgien und in einem geringeren Ausmaß im Partnerland Slowenien gleicht die große Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich B die vergleichsweise niedrigen Eintrittsquoten für den Tertiärbereich A aus. Andere OECD-Länder, insbesondere Island, Norwegen, Polen und Schweden, weisen für Studiengänge im Tertiärbereich A Eintrittsquoten auf, die weit über dem OECD-Durchschnitt liegen, während gleichzeitig die Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B sehr niedrig sind. Neuseeland sticht innerhalb der OECD-Länder als das Land mit den höchsten Eintrittsquoten für beide tertiären Bereiche hervor.

Im Vergleich mit dem Jahr 2000 werden im Durchschnitt aller OECD-Länder mit vergleichbaren Daten von den heutigen Jugendlichen 6 Prozentpunkte (im Vergleich mit 1995 mehr als 18 Prozentpunkte) mehr ein Studium im Tertiärbereich A beginnen. Die Zugangsquoten im Tertiärbereich A nahmen zwischen 2000 und 2005 in Australien, Griechenland, Irland, Italien, Polen, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik um mehr als 10 Prozentpunkte zu. Neuseeland und Spanien sind die einzigen

Abbildung C2.3

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich B (1995, 2005)

Summe der Netto-Studienanfängerquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang



1. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquote berechnet. 2. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich B im Jahr 2005.
Quelle: OECD. Tabelle C2.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

OECD-Länder, die einen Rückgang der Zugangsquoten im Tertiärbereich A verzeichneten, dieser Rückgang wurde jedoch im Falle Spaniens durch einen signifikanten Anstieg der Zugangsquoten im Tertiärbereich B zwischen 2000 und 2005 ausgeglichen (Tab. C2.5 und Abb. C2.1).

Die Netto-Studienanfängerquoten im Tertiärbereich B veränderten sich zwischen 1995 und 2005 in den einzelnen OECD-Ländern unterschiedlich, im Durchschnitt gingen sie jedoch während dieses Zeitraums um 1 Prozentpunkt zurück. In den meisten Ländern sind diese Zugangsquoten leicht zurückgegangen, während sie in Griechenland, Korea, Neuseeland, der Slowakischen Republik und der Türkei stiegen und in Polen gleich blieben (Abb. C2.3). Die Umwandlung von Studiengängen des Tertiärbereichs B in Studiengänge des Tertiärbereichs A, die in Dänemark nach 2000 stattfand, erklärt teilweise die dort zwischen 1995 und 2005 beobachteten Veränderungen (Abb. C2.1 und C2.3).

Mehr als 2 Prozent der heutigen Jugendlichen in den 18 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten werden im Laufe ihres Lebens an einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang teilnehmen. Die Zahlen reichen von weniger als 1 Prozent in Mexiko und der Türkei sowie den Partnerländern Chile und Slowenien bis zu 3 Prozent und mehr in Griechenland, der Schweiz, Spanien, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik (Tab. C2.4).

Die Studienanfängerquoten im tertiären Bildungsbereich sind auch im Hinblick auf die Beteiligung an postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen zu bewerten, die in einigen OECD-Ländern eine wichtige Alternative zum tertiären Bildungsbereich darstellen.

Alter der Studienanfänger im Tertiärbereich

Die Altersstruktur der Studienanfänger im Tertiärbereich variiert zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Das typische Abschlussalter für den Sekundarbereich II kann sich in den einzelnen Ländern unterscheiden, und/oder Abgänger des Sekundarbereichs II sind möglicherweise zunächst erwerbstätig, ehe sie in den Tertiärbereich eintreten. Diejenigen, die in Studiengänge im Tertiärbereich B eintreten, nehmen eventuell später im Leben auch ein Studium im Tertiärbereich A auf. Die Eintrittsquoten für den Tertiärbereich A und B können daher zur Bestimmung der Gesamteintrittsquoten für den Tertiärbereich nicht einfach aufaddiert werden, da dies zu Doppelzählungen führen könnte.

In der Vergangenheit nahmen Studierende das Studium im Tertiärbereich A in der Regel direkt nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II auf. In vielen OECD-Ländern ist dies auch heute noch so. So sind beispielsweise in Griechenland, Irland, Italien, Mexiko, den Niederlanden, Polen und Spanien sowie dem Partnerland Slowenien mehr als 80 Prozent aller Erststudienanfänger im Tertiärbereich A jünger als 23 Jahre (Tab. C2.4).

In anderen OECD- und Partnerländern erfolgt der Übergang zum Tertiärbereich häufig erst später, in einigen Fällen erst nach einiger Zeit der Erwerbstätigkeit. In diesen Ländern sind Studienanfänger des Tertiärbereichs A (Erststudium) in der Regel älter

und gehören zu ganz unterschiedlichen Altersgruppen. In Dänemark, Island und Schweden sowie dem Partnerland Israel beispielsweise sind mehr als die Hälfte der Studierenden 22 Jahre oder älter, wenn sie sich zum ersten Mal in einen Studiengang in diesem Bereich einschreiben (Tab. C2.4). Der Anteil der älteren Studienanfänger in einem Erststudium im Tertiärbereich A kann, neben anderen Faktoren, ein Anzeichen für die Flexibilität dieser Studiengänge und ihre Eignung für Studierende außerhalb der typischen Altersgruppe sein. Darüber hinaus kann er die besondere Wertschätzung von Berufserfahrung als Hintergrund für ein Hochschulstudium widerspiegeln, die charakteristisch für die nordischen Länder ist und auch in Australien, Neuseeland, der Schweiz, der Tschechischen Republik und Ungarn durchaus üblich ist, wo ein beträchtlicher Teil der Studierenden in einem deutlich höheren Alter als dem typischen Eintrittsalter das Studium aufnimmt. Ein weiterer Grund kann in einigen Ländern die Wehrdienstpflicht sein, durch die sich der Eintritt in den Tertiärbereich zeitlich nach hinten verschiebt. In Israel beispielsweise besteht für Männer von 18 bis 21 Jahren und für Frauen von 18 bis 20 Jahren Wehrdienstpflicht. In Australien, Dänemark, Island, Neuseeland, Norwegen, Schweden, der Schweiz und Ungarn sowie dem Partnerland Israel sind mehr als 20 Prozent der Studienanfänger im Erststudium 27 Jahre oder älter.

Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Die Beteiligungsquoten bieten eine weitere Sicht auf die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich, da sie die gesamte Anzahl derjenigen widerspiegeln, die ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen. In den OECD-Ländern nehmen im Durchschnitt 24,9 Prozent der Bevölkerung im Alter zwischen 20 und 29 Jahren an Bildungsmaßnahmen teil. In Australien, Dänemark, Finnland, Island, Neuseeland, Polen und Schweden sowie dem Partnerland Slowenien liegt die Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen bei über 30 Prozent (Tab. C2.1).

Eine expansive Bildungspolitik hat in vielen OECD- und Partnerländern auch den Druck in Richtung auf einen erweiterten Zugang zum Tertiärbereich verstärkt. Bisher hat dieser Druck den Bevölkerungsrückgang der jüngeren Altersgruppen mehr als ausgeglichen, der bis vor Kurzem zu Prognosen einer gleichbleibenden oder abnehmenden Nachfrage bei Schulabgängern in mehreren OECD-Ländern geführt hatte. Obwohl es in einigen OECD-Ländern (Portugal und Spanien) jetzt Anzeichen für eine nicht weiter zunehmende Nachfrage nach Bildung im Tertiärbereich gibt, bleibt die Gesamttendenz jedoch steigend. Im Durchschnitt sind in allen OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten die Teilnahmequoten im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2005 um 7 Prozentpunkte gestiegen. In allen OECD- und Partnerländern war eine Zunahme der Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen zu beobachten. Dieser Anstieg war insbesondere in Griechenland, der Tschechischen Republik und Ungarn signifikant, diese Länder lagen in der Vergangenheit am unteren Ende der Beteiligungsquoten in den OECD-Ländern und haben sich jetzt in den mittleren Bereich vorgeschoben (Tab. C2.2 und Abb. C2.4).

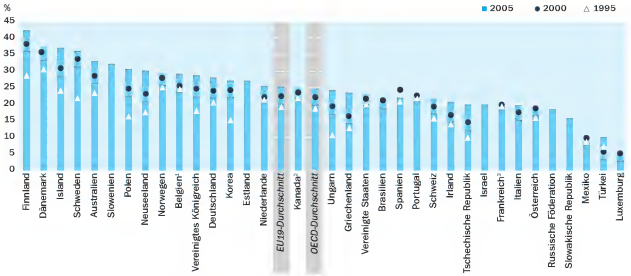
Die relative Größe des privaten und des öffentlichen Sektors

In den OECD- und den Partnerländern ist Bildung im Primar- und Sekundarbereich noch immer überwiegend eine öffentliche Dienstleistung. Im Durchschnitt besuchen 91 Prozent der Schüler in den OECD-Ländern im Primarbereich öffentliche Bildungseinrichtungen. Diese Zahl ist im Sekundarbereich etwas niedriger – 85 Prozent im

Abbildung C2.4

Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen (1995, 2000 und 2005)

Voll- und Teilzeitschüler/-studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



1. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 2. Referenzjahr 2004. 3. 1995 und 2000 ohne Übersee-Departments (DOM).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 20- bis 29-Jähriger im Jahr 2005.
Quelle: OECD. Tabelle C2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

Sekundarbereich I und 82 Prozent im Sekundarbereich II. Eine Ausnahme ist hier der Sekundarbereich II in Japan und Mexiko, wo unabhängige private Bildungseinrichtungen (die weniger als 50 Prozent ihrer Mittel von staatlichen Quellen erhalten) mit 31 bzw. 21 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II eine wichtige Rolle spielen (Tab. C2.9, im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068400866631).

Im Tertiärbereich sind andere Strukturen zu beobachten, da hier die privaten Anbieter eine wichtigere Rolle als im Primar- und Sekundarbereich spielen. Im Tertiärbereich B sind 35 Prozent der Studierenden an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, im Tertiärbereich A und bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen sind es 21 Prozent. Im Vereinigten Königreich gibt es im Tertiärbereich ausschließlich staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, und in Belgien und dem Partnerland Israel versorgen diese mehr als die Hälfte der Studierenden im Tertiärbereich. Auch im Partnerland Estland spielen staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen (mit 85,4 Prozent) eine bedeutende Rolle im Tertiärbereich A und den weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen. Unabhängige private Bildungseinrichtungen sind im Tertiärbereich stärker vertreten als im Primar- und Sekundarbereich (im Durchschnitt besuchen 14 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich derartige Einrichtungen). Dies ist insbesondere in Japan und Korea sowie dem Partnerland Brasilien der Fall, wo rund drei Viertel und mehr aller Studierenden in derartigen Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind (Tab. C2.6).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten für das Schul-/Studienjahr 2004/2005 beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Die Zahlen basieren auf Personenzahlen (außer wenn etwas anderes angegeben ist), d. h., es wird nicht zwischen Vollzeit- und Teilzeitlernenden unterschieden. Eine standardisierte Unterscheidung zwischen Vollzeit- und Teilzeitlernenden ist sehr schwierig, da in einigen Ländern entsprechende Teilzeitkonzepte/-modelle nicht anerkannt werden. In anderen OECD-Ländern wird die Teilzeitausbildung nicht vollständig von den zur Verfügung gestellten Daten erfasst.

Die Berechnung der in Tabellen C2.1 und C2.2 verwendeten Netto-Bildungsbeteiligung (ausgedrückt in Prozent) erfolgte, indem die Zahl der Lernenden einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen durch die Gesamtzahl der Personen in der entsprechenden Altersgruppe in der Bevölkerung dividiert wurde.

Die Tabellen C2.4 und C2.5 enthalten die Summe der Netto-Studienanfängerquoten für alle Altersgruppen. Die Netto-Studienanfängerquote einer speziellen Altersgruppe wird berechnet, indem die Zahl der Studienanfänger der speziellen Altersgruppe in den einzelnen Tertiärbereichen durch die Gesamtpopulation der entsprechenden Altersgruppe geteilt wird. Die Summe der Netto-Studienanfängerquoten wird berechnet, indem die Studienanfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge aufsummiert werden. Das Ergebnis repräsentiert den Anteil von Personen einer synthetischen Altersgruppe, die in den Tertiärbereich eintreten, unabhängig von Veränderungen der Populationsgröße und Unterschieden zwischen den einzelnen OECD-Ländern hinsichtlich des typischen Eintrittsalters. Tabelle C2.4 zeigt auch das 20., 50. und 80. Perzentil der Altersverteilung der Studienanfänger im Erststudium, d. h. das jeweilige Alter, bis zu dem man 20, 50 und 80 Prozent der Studienanfänger im Erststudium findet.

Studienanfänger im Erststudium sind Studierende, die sich zum ersten Mal in dem entsprechenden Bildungsbereich einschreiben. Ausländische Studierende, die im Rahmen eines Postgraduierten-Studiums zum ersten Mal an dem Bildungssystem eines Landes teilnehmen, gelten als Studienanfänger im Erststudium.

Nicht alle OECD-Länder können unterscheiden zwischen Studierenden, die zum ersten Mal einen tertiären Studiengang aufnehmen, und Studierenden, die zwischen tertiären Studiengängen wechseln, einen tertiären Studiengang wiederholen oder nach einer gewissen Unterbrechung wieder aufnehmen. Daher können die Ersteintrittsquoten für die einzelnen tertiären Bereiche aufgrund der unvermeidlichen Doppelzählung von Studienanfängern nicht einfach aufaddiert werden, um zu einer Gesamteintrittsquote in den Tertiärbereich zu gelangen.

Die Daten zu der Entwicklung der Bildungsbeteiligung und den Studienanfängerquoten für die Jahre 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 und 2004 in den Tabellen C2.2 und C2.5 basieren auf einer speziellen Erhebung, die im Januar 2007 in den OECD-Ländern und vier der sechs Partnerländer durchgeführt wurde.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068400866631:

- Table C2.7: Education expectancy (Bildungserwartung [in Jahren]) (2005)

- Table C2.8: Expected years in tertiary education
  (Zu erwartende Ausbildungsjahre im Tertiärbereich) (2005)

- Table C2.9: Students in primary and secondary education by type of institution or mode of study
  (Verteilung der Schüler im Primar- und Sekundarbereich, nach Art der Bildungseinrichtung bzw. Vollzeit- oder Teilzeitteilnahme) (2005)

Tabelle C2.1

Bildungsbeteiligung, nach Alter (2005)

Voll- und Teilzeitschüler/-studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht	Anzahl der Jahre, in denen über 90 % der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Altersspanne, während der er mehr als 90 % der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Schüler / Studierende im Alter von					
				4 Jahren und jünger als Prozentsatz der 3- bis 4-Jährigen	5 bis 14 Jahren als Prozentsatz der 5- bis 14-Jährigen	15 bis 19 Jahren als Prozentsatz der 15- bis 19-Jährigen	20 bis 29 Jahren als Prozentsatz der 20- bis 29-Jährigen	30 bis 39 Jahren als Prozentsatz der 30- bis 39-Jährigen	40 Jahren und älter als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 40 Jahren und älter
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	15	12	5 – 16	41,6	99,1	82,5	33,2	14,0	6,2
Österreich	15	13	5 – 17	67,5	98,4	80,3	19,4	3,3	0,3
Belgien[1,2]	18	15	3 – 17	125,2	99,6	94,0	29,4	8,4	3,5
Kanada	16	*m*	m	m	*m*	m	*m*	m	*m*
Tschechische Rep.	15	14	4 – 17	83,7	99,8	90,4	20,2	3,8	0,3
Dänemark	16	13	3 – 16	92,3	97,1	84,9	37,7	7,8	1,6
Finnland	16	13	6 – 18	42,3	95,1	87,5	42,6	13,1	3,0
Frankreich[1]	16	15	3 – 17	112,9	101,3	86,2	20,1	2,6	n
Deutschland	18	12	6 – 17	78,8	98,3	88,8	28,2	2,5	0,1
Griechenland	14,5	13	6 – 19	28,9	97,5	97,4	23,7	6,1	n
Ungarn	16	14	4 – 17	81,7	100,3	86,8	24,4	5,8	0,6
Island	16	14	3 – 16	94,7	98,9	85,0	37,3	11,9	3,2
Irland	15	12	5 – 16	23,9	101,1	88,5	20,9	4,0	0,1
Italien[1]	15	13	3 – 15	105,0	101,2	80,2	20,0	3,2	0,1
Japan	15	14	4 – 17	82,0	100,7	m	m	m	m
Korea	14	12	6 – 17	22,5	94,1	85,6	27,3	2,0	0,5
Luxemburg	15	12	4 – 15	80,7	96,7	72,1	5,9	0,5	0,1
Mexiko	15	9	5 – 13	46,6	99,9	48,2	10,8	3,2	0,5
Niederlande	18	12	5 – 16	37,1	99,0	86,0	25,6	2,7	0,7
Neuseeland	16	12	4 – 15	90,5	100,9	73,9	30,4	12,3	5,1
Norwegen	16	13	5 – 17	85,9	98,4	85,8	29,5	6,9	1,6
Polen	16	13	6 – 18	34,6	94,6	91,8	30,9	4,6	x(8)
Portugal	14	10	6 – 15	72,5	103,9	73,4	21,9	3,8	0,7
Slowakische Rep.	16	12	6 – 17	77,5	97,1	84,7	16,0	2,8	0,4
Spanien[1]	16	14	3 – 16	120,5	101,4	80,5	22,1	3,6	1,1
Schweden	16	14	5 – 18	86,5	99,5	87,3	36,4	13,3	3,0
Schweiz	15	12	5 – 16	26,1	99,6	83,4	21,7	3,6	0,4
Türkei	14	7	7 – 13	3,7	81,8	40,9	10,3	1,5	0,2
Ver. Königreich	16	13	4 – 16	90,6	101,0	78,5	29,0	15,8	7,8
Vereinigte Staaten	17	11	6 – 16	50,0	97,7	78,6	23,1	5,2	1,4
OECD-Durchschnitt	**16**	**13**		**66,5**	**98,4**	**81,5**	**24,9**	**6,0**	**1,6**
EU19-Durchschnitt	**16**	**13**		**75,9**	**99,1**	**85,2**	**25,6**	**5,7**	**1,3**
Partnerländer									
Brasilien	14	10	7 – 16	29,4	93,2	79,5	22,5	8,8	2,4
Chile	14	8	9 – 16	32,7	88,3	74,0	m	m	m
Estland[1]	15	12	6 – 17	117,1	104,6	87,5	27,3	9,8	n
Israel[3]	15	13	5 – 17	79,1	96,0	65,3	20,2	5,2	0,9
Russ. Föderation	15	9	7 – 15	*m*	81,5	73,5	18,7	0,7	n
Slowenien	15	12	6 – 17	71,4	96,5	91,0	32,4	6,2	0,7

Anmerkung: Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht, ist das Alter, in dem die Schulpflicht endet, z.B. bedeutet eine Altersangabe von 18 (Jahren) in dieser Spalte, dass Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studierenden-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden (z.B. Luxemburg) wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. 4 Jahre und jünger als Prozentsatz der 3- bis 4-Jährigen ist zu hoch angesetzt. Eine beachtliche Zahl von Schülern ist unter 3 Jahren. Die Nettoquoten zwischen 3 und 5 Jahren betragen ca. 100%. 2. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 3. Ohne Bildungsgänge für Kinder unter 3 Jahren, was zu wesentlich niedrigeren Zahlen als in den Vorjahren führt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

C 2

Tabelle C2.2

Entwicklung der Bildungsbeteiligung (1995–2005)

Voll- und Teilzeitschüler/-studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005

	15- bis 19-Jährige als Prozentsatz der 15- bis 19-Jährigen							20- bis 29-Jährige als Prozentsatz der 20- bis 29-Jährigen						
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	81	82	81	83	82	82	82	23	28	28	33	33	33	33
Österreich	75	77	77	77	77	79	80	16	18	19	17	18	19	19
Belgien[1]	94	91	91	92	94	95	94	24	25	26	27	29	30	29
Kanada	80	81	81	80	80	79	m	22	23	24	25	25	25	m
Tschechische Republik	66	81	87	90	90	91	90	10	14	15	16	17	19	20
Dänemark	79	80	83	82	85	85	85	30	35	36	36	36	36	38
Finnland	81	85	85	85	86	87	87	28	38	39	40	40	41	43
Frankreich[2]	89	87	86	86	87	87	86	19	19	20	20	20	20	20
Deutschland	88	88	90	89	89	89	89	20	24	24	26	27	28	28
Griechenland	62	82	74	83	83	85	97	13	16	22	25	26	28	24
Ungarn	64	78	79	81	83	86	87	10	19	20	21	22	24	24
Island	m	79	79	81	83	84	85	24	31	30	32	36	37	37
Irland	79	81	82	83	84	87	89	14	16	18	19	19	23	21
Italien	m	72	73	76	78	79	80	m	17	17	18	20	20	20
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	75	79	79	80	81	84	86	15	24	25	27	27	28	27
Luxemburg	73	74	75	75	75	75	72	m	5	6	6	6	7	6
Mexiko	36	42	42	44	45	47	48	8	9	9	10	10	11	11
Niederlande	89	87	86	87	85	86	86	21	22	23	23	25	26	26
Neuseeland	68	72	72	74	74	74	74	17	23	25	28	30	31	30
Norwegen	83	86	85	85	85	86	86	25	28	26	26	29	29	29
Polen	78	84	86	87	88	90	92	16	24	26	28	29	30	31
Portugal	68	71	73	71	72	73	73	22	22	22	22	23	23	22
Slowakische Republik	m	m	74	76	80	83	85	m	m	12	13	13	15	16
Spanien	73	77	78	78	78	80	81	21	24	23	23	22	22	22
Schweden	82	86	86	86	87	87	87	22	33	33	34	34	36	36
Schweiz	80	83	83	83	83	83	83	15	19	20	20	21	21	22
Türkei	30	28	30	34	35	40	41	7	5	5	6	6	10	10
Vereinigtes Königreich	72	75	75	77	75	79	79	18	24	24	27	26	28	29
Vereinigte Staaten	73	74	76	75	75	76	79	20	21	22	23	22	23	23
OECD-Durchschnitt	**74**	**77**	**78**	**79**	**79**	**81**	**82**	**18**	**22**	**22**	**23**	**24**	**25**	**25**
OECD-Durchschnitt für Länder mit Daten für 1995 und 2005	**74**					**81**	**82**	**18**						**25**
EU19-Durchschnitt	**77**	**81**	**82**	**83**	**83**	**84**	**85**	**19**	**22**	**23**	**24**	**24**	**25**	**25**
Partnerländer														
Brasilien	m	78	75	71	74	80	79	m	21	21	23	22	22	23
Chile	64	66	m	66	68	70	74	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	87	m	m	m	m	m	m	27
Israel	m	64	63	65	66	65	65	m	m	m	21	21	20	20
Russische Föderation	m	71	71	74	m	m	74	m	m	m	13	m	m	19
Slowenien	m	m	m	m	m	m	91	m	m	m	m	m	m	32

1. Daten für 2004 und 2005 ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 2. Von 1995 bis 2004 ohne Übersee-Departments (DOM).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 2

Tabelle C2.3

Übergangscharakteristika bei 15- bis 20-Jährigen, nach Bildungsbereich (2005)

Netto-Bildungsbeteiligung (basierend auf Personenzahlen)

	Abschlussalter im Sekundarbereich II	15 Jahre	16 Jahre			17 Jahre			18 Jahre			19 Jahre			20 Jahre		
		Sekundarbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																	
Australien	17–18	99	93	n	n	80	1	4	39	3	27	26	3	35	20	2	37
Österreich	17–19	95	92	n	n	77	14	n	47	24	5	19	15	14	6	6	21
Belgien[1]	18–19	102	101	n	n	99	n	1	47	6	35	23	7	47	6	2	48
Kanada	18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	18–19	100	100	n	n	97	n	n	82	4	1	36	12	21	7	8	34
Dänemark	19–20	98	93	n	n	85	n	n	81	n	n	61	n	4	37	n	13
Finnland	19	99	96	n	n	95	n	n	93	n	n	34	n	20	18	n	32
Frankreich	18–20	97	97	n	n	89	n	2	51	n	27	25	1	39	10	1	41
Deutschland	19	98	96	n	n	92	n	n	83	n	2	41	19	10	20	15	18
Griechenland	18	96	101	a	a	75	n	16	18	2	61	m	4	71	n	5	73
Ungarn	18–20	100	96	n	n	92	n	n	57	9	13	21	16	32	11	12	37
Island	18–20	100	94	n	n	83	n	n	75	n	n	68	n	1	38	n	17
Irland	17–18	99	96	2	n	76	6	6	30	25	35	3	17	42	1	14	42
Italien	17–19	94	88	a	a	83	n	a	72	n	8	9	1	35	6	1	37
Japan	18	103	97	a	a	95	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m
Korea	17–18	95	95	a	n	93	a	1	8	a	63	1	a	72	n	a	65
Luxemburg	18–19	89	82	n	m	78	n	m	67	n	m	42	n	m	24	1	m
Mexiko	18	66	54	a	a	41	a	3	19	a	13	25	a	17	4	a	19
Niederlande	18–19	96	95	n	n	83	n	6	58	n	20	39	n	29	25	n	34
Neuseeland	17–18	95	87	1	1	70	2	3	27	4	25	13	4	34	9	3	38
Norwegen	18–19	99	94	n	n	92	n	n	85	n	n	40	1	14	19	1	29
Polen	18–20	97	97	a	a	95	n	n	92	n	1	38	7	32	16	9	43
Portugal	18	88	80	n	a	76	n	a	47	n	19	27	n	26	15	n	30
Slowakische Rep.	18–19	99	95	n	n	90	n	n	79	n	3	35	1	24	7	1	32
Spanien	17–18	99	94	a	n	82	a	n	42	a	27	23	a	36	13	a	38
Schweden	19	96	97	n	n	98	n	n	94	n	2	30	1	14	21	1	23
Schweiz	18–20	97	90	n	n	86	1	n	76	2	2	46	3	8	19	4	16
Türkei	16–17	59	55	*a*	n	28	*a*	5	17	*a*	14	x(8)	*a*	21	m	*a*	23
Ver. Königreich	16–18	101	94	x(2)	1	80	x(5)	2	37	x(8)	23	24	x(11)	31	19	x(14)	33
Vereinigte Staaten	18	95	96	m	1	83	m	4	22	m	39	4	m	49	n	m	47
OECD-Durchschnitt		**95**	**91**	**n**	**n**	**83**	**1**	**2**	**53**	**3**	**17**	**28**	**4**	**29**	**14**	**3**	**34**
EU19-Durchschnitt		**97**	**94**	**n**	**n**	**86**	**1**	**2**	**62**	**4**	**16**	**29**	**6**	**29**	**14**	**4**	**36**
Partnerländer																	
Brasilien	17–18	90	87	a	n	83	a	1	60	*a*	5	39	*a*	9	27	a	12
Chile	18	98	95	a	n	89	a	n	61	a	m	20	a	m	6	a	m
Estland	19	98	97	n	n	92	n	n	70	2	10	21	9	37	9	9	40
Israel	17	96	95	n	n	90	n	2	18	n	9	2	n	12	1	1	13
Russ. Föderation	17	84	73	x(2)	13	34	x(5)	47	12	x(8)	49	4	x(11)	44	1	x(14)	38
Slowenien	18	98	98	n	n	94	n	n	84	n	5	29	3	44	m	m	50

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studierenden-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden (z. B. Luxemburg) wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.4

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich und Altersverteilung der Studienanfänger (2005)

Summe der Netto-Studienanfängerquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang, nach Geschlecht und Vollzeit-/Teilzeitstudium

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A						Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge		
	Netto-Studienanfängerquoten			Netto-Studienanfängerquoten			Alter am			Netto-Studienanfängerquoten		
	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen	20. Perzentil[1]	50. Perzentil[1]	80. Perzentil[1]	M+F	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	82	74	91	18,7	20,9	27,3	2,8	2,8	2,9
Österreich[2]	9	7	10	37	34	41	19,3	20,7	23,7	m	m	m
Belgien[3]	34	29	38	33	29	38	18,5	19,5	23,5	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	8	5	12	41	39	44	19,5	20,4	23,4	3,2	3,7	2,6
Dänemark	23	23	23	57	45	69	20,9	22,7	28,3	1,8	2,0	1,6
Finnland	*a*	*a*	*a*	73	63	84	19,8	21,4	26,6	m	m	m
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland[2]	14	11	17	36	36	36	20,0	21,4	24,1	m	m	m
Griechenland	13	13	13	43	39	48	18,1	18,6	20,1	4,6	5,0	4,1
Ungarn	11	8	13	68	57	78	19,2	20,9	27,5	1,7	1,8	1,5
Island	7	7	7	74	53	96	20,9	23,1	<40	1,7	1,4	2,0
Irland[4]	14	15	13	45	39	51	18,3	19,0	19,9	m	m	m
Italien[5]	*a*	*a*	*a*	56	49	64	19,2	19,8	22,8	2,0	1,9	2,1
Japan[2,5]	30	23	38	41	47	34	m	m	m	1,2	1,6	0,7
Korea[2,5]	48	46	50	51	54	47	m	m	m	2,1	2,7	1,5
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	2	2	2	30	30	30	18,4	19,5	22,8	0,2	0,3	0,2
Niederlande	n	n	n	59	54	63	18,4	19,8	22,8	m	m	m
Neuseeland	48	41	54	79	64	93	18,7	21,4	<40	1,8	1,7	1,9
Norwegen	n	1	n	76	63	89	20,0	21,4	<40	2,9	3,0	2,8
Polen[2]	1	n	1	76	70	83	19,5	20,4	22,7	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	2	2	3	59	52	67	19,5	20,5	26,3	3,3	3,9	2,8
Spanien	22	21	23	43	37	51	18,4	19,0	22,9	4,4	4,2	4,6
Schweden	7	7	8	76	64	89	20,2	22,5	<40	2,6	2,6	2,7
Schweiz	16	19	13	37	36	38	20,0	21,8	27,6	4,4	5,2	3,6
Türkei	19	22	16	27	30	24	18,5	19,8	23,3	0,5	0,6	0,4
Ver. Königreich	28	19	36	51	45	58	18,5	19,6	25,2	2,2	2,4	2,0
Vereinigte Staaten	x(4)	x(5)	x(6)	64	56	71	18,4	19,6	26,5	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**15**	**13**	**16**	**54**	**48**	**61**				**2,4**	**2,6**	**2,2**
EU19-Durchschnitt	**11**	**10**	**13**	**62**	**47**	**80**				**2,9**	**3,0**	**2,7**
Partnerländer												
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[2,5]	37	42	31	48	46	50	m	m	m	0,2	0,3	0,2
Estland[2,5]	34	25	44	55	43	68	m	m	m	2,1	2,0	2,2
Israel	25	24	26	55	51	59	21,3	23,7	27,5	m	m	m
Russ. Föderation[2,5]	33	x(1)	x(1)	67	x(4)	x(4)	m	m	m	2,0	x(10)	x(10)
Slowenien	49	46	52	40	33	49	19,2	19,7	20,8	0,7	0,7	0,6

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studierenden-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden (z.B. Luxemburg) wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. 20, 50 bzw. 80 Prozent der Studienanfänger sind jünger als das angegebene Alter. 2. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquote berechnet. 3. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 4. Nur Studienanfänger im Vollzeitstudium. 5. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A als Brutto-Studienanfängerquote berechnet.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.5

Entwicklung der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich (1995–2005)

Summe der Netto-Studienanfängerquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

	Tertiärbereich ISCED 5A[1]							Tertiärbereich ISCED 5B						
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	59	65	77	68	70	82	m	m	m	m	m	m	m
Österreich[2]	27	34	34	31	34	37	37	m	m	m	m	8	9	9
Belgien[3]	m	m	32	33	33	34	33	m	m	36	34	33	35	34
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	m	25	30	31	33	38	41	m	9	7	8	9	10	8
Dänemark	40	52	54	53	57	55	57	33	28	30	25	22	21	23
Finnland	39	71	72	71	73	73	73	32	a	a	a	a	a	a
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland[2]	26	30	32	35	36	37	36	15	15	15	16	16	15	14
Griechenland	15	30	30	33	35	35	43	5	21	20	21	22	24	13
Ungarn	m	64	56	62	69	68	68	m	1	3	4	7	9	11
Island	m	66	61	72	83	79	74	m	10	10	11	9	8	7
Irland	m	32	39	39	41	44	45	m	26	19	18	17	17	14
Italien[2, 4]	m	39	44	50	54	55	56	m	1	1	1	1	1	a
Japan[2, 4]	30	35	37	39	40	40	41	31	29	29	29	29	30	30
Korea[2, 4]	41	45	46	46	47	49	51	27	51	52	51	47	47	48
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	27	27	35	29	30	30	m	1	2	2	2	2	2
Niederlande	44	53	54	54	52	56	59	n	n	n	n	n	n	n
Neuseeland	83	95	95	101	107	86	79	44	52	50	56	58	50	48
Norwegen	59	67	69	75	75	72	76	5	5	4	3	1	1	n
Polen[2]	36	65	68	71	70	71	76	1	1	1	1	1	1	1
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	28	37	40	43	40	47	59	1	3	3	3	3	2	2
Spanien	m	47	47	49	46	44	43	m	15	19	19	21	22	22
Schweden	57	67	69	75	80	79	76	m	7	6	6	7	8	7
Schweiz	17	29	33	35	38	38	37	29	14	13	14	17	17	16
Türkei	18	21	20	23	23	26	27	9	9	10	12	24	16	19
Vereinigtes Königreich	m	47	46	48	48	52	51	m	29	30	27	30	28	28
Vereinigte Staaten	m	43	42	64	63	63	64	m	14	13	x(4)	x(5)	x(6)	x(7)
OECD-Durchschnitt	**27**	**47**	**48**	**52**	**53**	**53**	**54**	**18**	**19**	**16**	**16**	**16**	**15**	**15**
OECD-Durchschnitt für Länder mit Daten für 1995, 2000 und 2005	**27**	**49**					**59**	**19**	**19**					**18**
EU19-Durchschnitt	**35**	**46**	**47**	**49**	**50**	**52**	**53**	**12**	**11**	**13**	**12**	**12**	**12**	**11**
Partnerländer														
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[2, 4]	m	m	42	48	54	46	48	m	m	15	17	18	25	37
Estland	m	m	m	m	m	m	55	m	m	m	m	m	m	34
Israel	m	48	50	57	58	58	55	m	31	32	m	25	m	25
Russische Föderation[2, 4]	m	m	m	65	63	68	67	m	m	m	39	38	34	33
Slowenien	m	m	m	m	m	m	40	m	m	m	m	m	m	49

1. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A beinhalten für 1995, 2000, 2001, 2002 und 2003 auch weiterführende forschungsorientierte Studiengänge.
2. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquote berechnet. 3. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 4. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A als Brutto-Studienanfängerquote berechnet.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007 StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068400866631
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 2

Tabelle C2.6

Verteilung der Studierenden im Tertiärbereich, nach Art der Bildungseinrichtung bzw. Vollzeit- oder Teilzeitstudium (2005)

Verteilung der Studierenden, nach Art des Studiums, Art der Bildungseinrichtung und Ziel des Studiengangs

	Art der Bildungseinrichtung						Vollzeit-/Teilzeitstudium			
	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge			Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Unabhängig privat	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Unabhängig privat	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	97,7	1,3	1,1	98,6	n	1,4	38,3	61,7	68,1	31,9
Österreich	68,7	31,3	n	89,3	10,7	n	m	m	m	m
Belgien[1]	47,0	53,0	m	42,8	57,2	m	69,5	30,5	92,2	7,8
Kanada[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	74,8	25,2
Tschechische Rep.	67,2	31,5	1,3	93,6	n	6,4	95,5	4,5	96,1	3,9
Dänemark	99,1	0,9	a	98,9	1,1	a	54,7	45,3	92,9	7,1
Finnland	92,6	7,4	a	89,6	10,4	a	100,0	a	56,2	43,8
Frankreich	71,9	8,4	19,7	87,3	0,7	12,0	100,0	a	100,0	a
Deutschland[3]	64,2	35,8	x(2)	96,3	3,7	x(5)	83,3	16,7	96,2	3,8
Griechenland	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	100,0	a
Ungarn	61,2	38,8	a	86,3	13,7	a	76,8	23,2	52,9	47,1
Island	66,8	33,2	n	86,6	13,4	n	46,1	53,9	76,5	23,5
Irland	92,5	a	7,5	92,5	a	7,5	59,5	40,5	84,4	15,6
Italien	84,8	a	15,2	93,7	a	6,3	100,0	n	100,0	n
Japan	7,3	a	92,7	24,4	a	75,6	97,0	3,0	90,0	10,0
Korea	15,8	a	84,2	22,4	a	77,6	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	95,9	a	4,1	66,3	a	33,7	100,0	a	100,0	a
Niederlande	n	n	a	m	m	a	n	n	82,2	17,8
Neuseeland	69,8	28,5	1,7	98,0	1,9	0,1	41,5	58,5	59,8	40,2
Norwegen	53,8	46,2	x(2)	86,6	13,4	x(5)	80,7	19,3	72,2	27,8
Polen	77,8	n	22,2	70,5	a	29,5	100,0	a	60,6	39,4
Portugal	56,0	a	44,0	74,3	a	25,7	m	m	m	m
Slowakische Rep.	89,8	10,2	n	98,0	n	2,0	49,3	50,7	83,7	36,3
Spanien	78,4	15,7	5,9	88,0	n	12,0	98,6	1,4	89,0	11,0
Schweden	62,4	37,6	a	93,9	6,1	a	84,5	15,5	50,5	49,5
Schweiz	30,4	38,9	30,8	91,3	7,1	1,6	23,1	76,9	90,2	9,8
Türkei	97,5	a	2,5	94,8	a	5,2	100,0	a	100,0	a
Ver. Königreich	a	100,0	n	a	100,0	n	24,4	75,6	71,5	28,5
Vereinigte Staaten	84,8	a	15,2	72,6	a	27,4	48,7	51,3	64,8	35,2
OECD-Durchschnitt	**65,5**	**18,5**	**13,0**	**79,1**	**9,9**	**13,0**	**70,9**	**29,1**	**80,2**	**19,8**
EU19-Durchschnitt	**67,1**	**20,0**	**7,2**	**82,1**	**12,0**	**6,9**	**74,8**	**19,0**	**80,5**	**19,5**
Partnerländer										
Brasilien	29,7	a	70,3	29,7	a	70,3	m	m	m	m
Chile	7,3	3,0	8,3	39,3	16,5	44,1	100,0	a	100,0	a
Estland	49,8	17,1	33,1	a	85,4	14,6	78,7	21,3	81,5	18,5
Israel	34,3	65,7	a	11,6	78,0	10,5	100,0	a	82,3	17,7
Russ. Föderation[2]	96,1	a	3,9	85,1	a	14,9	70,6	29,4	55,1	44,9
Slowenien	85,9	6,6	7,5	97,8	0,4	1,7	46,5	53,5	80,1	19,9

1. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 2. Referenzjahr 2004. 3. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 2

Copyrighted material

Indikator C3

Wer studiert im Ausland und wo?

Dieser Indikator beschreibt die Mobilität Studierender und das Ausmaß der Internationalisierung des Tertiärbereichs in den OECD- und Partnerländern. Er zeigt globale Entwicklungen auf, beleuchtet die wichtigsten Zielländer internationaler Studierender und die Entwicklung ihrer Marktanteile an der internationalen Studentenschaft. Ferner werden einige Faktoren für die Wahl des Studienlandes untersucht. Darüber hinaus beschäftigt sich der Indikator mit dem Ausmaß der Mobilität Studierender in Bezug auf die verschiedenen Zielländer und behandelt die Aufgliederung internationaler Studierender nach Herkunftsland und -region, Art des Studiengangs und Fächergruppe. Zudem wird die Verteilung von außerhalb ihres Heimatlandes eingeschriebenen Studierenden nach Zielland untersucht. Schließlich folgt eine Analyse des Beitrags, den internationale Studierende zur Gesamtzahl der tertiären Absolventen in ihren Gastländern leisten, und der Auswirkungen auf die dortige Einwanderungssituation. Der Anteil internationaler Studierender an den Gesamtstudierendenzahlen schließlich bietet einen guten Anhaltspunkt für das Ausmaß der Mobilität Studierender in den verschiedenen Ländern.

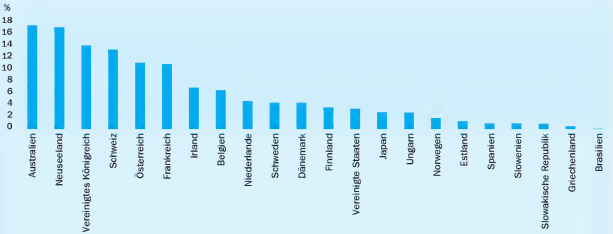
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C3.1

Mobilität Studierender im Tertiärbereich (2005)

Diese Abbildung zeigt den Anteil internationaler Studierender (in Prozent) an der Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich. Aufgrund länderspezifischer Einwanderungsbestimmungen und zum Teil nur beschränkt verfügbarer Daten basiert die Definition der Mobilität Studierender entweder auf dem Wohnsitzstaat des Studierenden oder dem Land, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde.

Die Mobilität Studierender, d. h. Studierender, die zum Zweck eines tertiären Studiums ins Ausland gehen, betrifft zwischen 1 und fast 18 Prozent sämtlicher Studierender im Tertiärbereich. Der Anteil internationaler Studierender ist in Australien, Frankreich, Neuseeland, Österreich, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich am höchsten.



Anmerkung: Zu beachten ist, dass die Daten zur Mobilität internationaler Studierender in dieser Abbildung nicht mit den Daten zu ausländischen Studierenden im Tertiärbereich (definiert auf der Grundlage der Staatsangehörigkeit) in Ausgaben von „Bildung auf einen Blick" vor 2006 oder an anderer Stelle in diesem Kapitel vergleichbar sind.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler Studierender im Tertiärbereich (in %).

Quelle: OECD. Tabelle C3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

C 3

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **2005 waren mehr als 2,7 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben. Dies stellt eine Zunahme der der OECD und dem Statistikinstitut der UNESCO gemeldeten Gesamtzahl ausländischer Studierender von 5 Prozent gegenüber dem Vorjahr dar.**
- **Mehr als 50 Prozent aller ausländischen Studierenden weltweit konzentrieren sich auf Deutschland, Frankreich, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Absolut gesehen entsenden Deutschland, Frankreich, Japan und Korea die meisten der internationalen Studierenden aus OECD-Ländern. Aus den Partnerländern kommen die meisten internationalen Studierenden aus China und Indien.**
- **In Spanien, der Schweiz und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Brasilien sind mehr als 15 Prozent der internationalen Studierenden in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen eingeschrieben.**
- **Mindestens 30 Prozent der internationalen Studierenden in Deutschland, Finnland, Schweden, der Schweiz, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sind in Natur-, Agrar- oder den Ingenieurwissenschaften eingeschrieben.**
- **Internationale Absolventen stellen in Australien und dem Vereinigten Königreich mindestens 20 Prozent der gesamten Absolventen des Tertiärbereichs A. Dasselbe gilt für die in Belgien eingeschriebenen Studierenden, die Ausländer sind. Der Anteil internationaler und ausländischer Absolventen an der Gesamtabsolventenzahl im Tertiärbereich ist bei den weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen in Belgien, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten besonders hoch.**

Politischer Hintergrund

Die immer mehr an Bedeutung gewinnende Freizügigkeit von Kapital, Waren und Arbeitskräften zusammen mit einer zunehmenden Öffnung der Arbeitsmärkte haben in den OECD-Ländern zu einer steigenden Nachfrage nach neuartigen Bildungsangeboten geführt.

Sowohl die Regierungen als auch die Bürger erwarten von den Hochschulen, dass sie dazu beitragen, den Horizont junger Menschen zu erweitern, und dass sie ein umfassenderes Verständnis anderer Sprachen, Kulturen und betriebswirtschaftlicher Methoden entwickeln. Eine Möglichkeit für Studierende, ihre Kenntnisse über andere Kulturen, Gesellschaften und Sprachen zu erweitern und so ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, besteht darin, zum Studium ins Ausland zu gehen. Tatsächlich haben die Regierungen verschiedener OECD-Länder – insbesondere der EU-Mitgliedstaaten – Programme und Maßnahmen zur Förderung dieser Mobilität aufgelegt, um so den interkulturellen Austausch und den Aufbau von Netzwerken für die Zukunft zu unterstützen.

Aus gesamtwirtschaftlicher Sicht unterstreichen die internationalen Verhandlungen über die Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen die Bedeutung der wirtschaftlichen Auswirkungen der Internationalisierung der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen. In einigen OECD-Ländern gibt es schon erste Anzeichen für eine Spezialisierung im Bereich Bildungsexporte. Es ist anzunehmen, dass sich diese langfristige Entwicklung hin zu einer immer stärkeren Internationalisierung der Bildung (Kasten C3.1) aufgrund der Einnahmen aus den Studiengebühren und des inländischen Verbrauchs internationaler Studierender immer deutlicher auf die Zahlungsbilanzen der einzelnen Länder auswirken wird. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass bei den wirtschaftlichen Aspekten der internationalen Hochschulausbildung nicht nur die Mobilität der Studierenden von Bedeutung ist, sondern auch die grenzüberschreitende elektronische Bereitstellung flexibler internationaler Bildungsgänge bzw. der elektronische Zugang zu ausländischen Hochschulen, obwohl hierzu bisher noch keine vergleichbaren Daten vorliegen.

Die Internationalisierung der Hochschulausbildung hat jedoch neben den kurzfristigen monetären Kosten und Vorteilen, die sich in der Leistungsbilanz niederschlagen, noch viele weitere wirtschaftliche Auswirkungen. Sie kann insbesondere für kleinere und/oder weniger entwickelte Bildungssysteme auch eine Chance darstellen, ihr Bildungsangebot kosteneffizienter zu gestalten. Ausbildungsmöglichkeiten im Ausland können tatsächlich eine kostengünstige Alternative zur Bereitstellung der gleichen Leistungen im eigenen Land darstellen. Denn durch sie werden die Länder in die Lage versetzt, ihre beschränkten Mittel auf diejenigen Bildungsangebote zu konzentrieren, in denen sie Größenvorteile erreichen können, oder trotz Engpässen bei der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zu erhöhen.

Aus Sicht der Bildungseinrichtungen können internationale Studierende eine Belastung für die Unterrichtsorganisation und -abläufe darstellen, wenn Lehrplan und Didaktik gegebenenfalls an eine kulturell und sprachlich heterogene Studentenschaft angepasst werden müssen. Diese zusätzlichen Belastungen werden jedoch durch den

umfangreichen Nutzen für die aufnehmenden Hochschulen mehr als ausgeglichen. Tatsächlich zwingt das Vorhandensein potenzieller internationaler Kunden (Studierender) die tertiären Bildungseinrichtungen dazu, qualitativ hochwertige Studiengänge anzubieten, die besser sind als die der Konkurrenz. Dies kann zu der Entwicklung eines reaktionsschnellen und kundenorientierten tertiären Bildungssystems beitragen. Durch die Teilnahme internationaler Studierender können Bildungseinrichtungen auch die notwendige kritische Masse erreichen, um die Bandbreite der von ihnen angebotenen Studiengänge zu erweitern. Außerdem kann die finanzielle Ausstattung der tertiären Bildungseinrichtungen verbessert werden, sofern ausländische Studierende die Kosten ihres Studiums in vollem Umfang selbst tragen (Kasten C3.3). Angesichts dieser Vorteile könnten Bildungseinrichtungen geneigt sein, verstärkt internationale Studierende aufzunehmen und so praktisch den Zugang für inländische Studierende zu beschränken. Bisher gibt es aber kaum Belege hierfür, mit Ausnahme einiger prestigeträchtiger, stark nachgefragter Studiengänge an Eliteeinrichtungen (OECD, 2004d).

Für den Einzelnen wird der wirtschaftliche Nutzen eines Auslandsstudiums in großem Maße sowohl von der Politik der Herkunftsländer hinsichtlich der finanziellen Unterstützung eines Auslandsstudiums als auch von der Politik der Gastländer hinsichtlich der Unterrichts- bzw. Studiengebühren (Kasten C3.3) und der finanziellen Unterstützung internationaler Studierender beeinflusst. Die Lebenshaltungskosten in den Gastländern und die Wechselkurse wirken sich ebenfalls auf die Kosten eines Auslandsstudiums aus. Außerdem hängen die langfristigen Erträge eines Auslandsstudiums auch zum großen Teil davon ab, wie internationale Studienabschlüsse auf dem lokalen Arbeitsmarkt wahrgenommen und bewertet werden.

Die Zahlen im Ausland studierender junger Menschen und die betreffenden Entwicklungstendenzen können einen ersten Eindruck von dem Ausmaß der Internationalisierung des Tertiärbereichs vermitteln. In Zukunft wird es auch wichtig sein, Methoden zu entwickeln, um auch andere Elemente und Varianten der grenzüberschreitenden Bildung zu quantifizieren und zu messen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Diesem Indikator zugrunde liegende Konzepte und Begriffe

Die diesem Indikator zugrunde liegenden Konzepte und Begriffe bedürfen der genauen Definition, da es hier Änderungen gegenüber früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* (vor 2006) gab.

Vor *Bildung auf einen Blick 2006* lag der Schwerpunkt von Indikator C3 auf ausländischen Studierenden im Tertiärbereich, die als Nichtstaatsangehörige ihres Studienlandes definiert wurden. Dieses Konzept ausländischer Studierender zur Messung der Mobilität Studierender war insofern ungeeignet, als nicht alle ausländischen Studierenden mit der speziellen Absicht zu studieren in ihr Studienland kommen. Insbesondere enthalten die Gesamtzahlen ausländische Studierende, die aufgrund ihrer eigenen früheren Zuwanderung bzw. der Zuwanderung ihrer Eltern in ihrem Studienland ihren dauerhaften Aufenthalt haben. Daher wird die Zahl der ausländischen Studierenden in denjenigen Ländern zu hoch angesetzt, die vergleichsweise niedrige Einbürgerungs-

quoten haben. Außerdem können Studierende, die Staatsbürger des Landes sind, in dem sie studieren, mobile Studierende sein (d. h. Staatsbürger, die im Ausland gelebt haben und die zu Studienzwecken in ihr Heimatland zurückkehren).

Im Bemühen, die Messung der Mobilität Studierender zu verbessern und die Vergleichbarkeit der Daten zur Internationalisierung zu erhöhen, hat die OECD ihre Instrumente zur Erhebung von Daten über die Mobilität Studierender im Jahr 2005 in Zusammenarbeit mit Eurostat und dem Statistikinstitut der UNESCO überarbeitet. Nach diesem neuen Konzept handelt es sich bei *internationalen Studierenden* um Studierende, die ausdrücklich zum Studium in ihr Studienland gekommen sind. Dennoch hängt die Messung der Mobilität Studierender in hohem Maße von den landesspezifischen Einwanderungsbestimmungen und der Verfügbarkeit entsprechender Daten ab. So lässt sich beispielsweise aufgrund des freien Personenverkehrs innerhalb der Europäischen Union und dem Europäischen Wirtschaftsraum die Anzahl der internationalen Studierenden nicht aus den Visastatistiken ablesen. Unter Berücksichtigung dieser länderspezifischen Besonderheiten können die Länder im Rahmen der OECD-Datenerhebung internationale Studierende als Studierende definieren, die keine Staatsbürger ihres Studienlandes sind, oder alternativ als Studierende, die unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft ihre vorherige Ausbildung in einem anderen Land absolvierten, je nachdem, welche operationale Definition im jeweiligen nationalen Kontext zur Erfassung der Mobilität Studierender am besten geeignet ist. Insgesamt gesehen gilt das Land der vorherigen Ausbildung in den Mitgliedsländern der EU als operational besser geeignetes Kriterium, um die Mobilität Studierender innerhalb der EU nicht unberücksichtigt zu lassen (Kelo, Teichler und Wächter, 2005), während das Kriterium der Staatsbürgerschaft üblicherweise in denjenigen Ländern eine gute indirekte Kenngröße darstellt, in denen für Studierende bei der Einreise zu Studienzwecken Visapflicht herrscht.

Für diesen Indikator gilt die Regel, im Zusammenhang mit der Mobilität Studierender durchgehend von *internationalen Studierenden* zu sprechen, während sich die Bezeichnung *ausländische Studierende* auf Personen bezieht, bei denen es sich nicht um Staatsbürger des Landes handelt, in dem sie eingeschrieben sind (d. h., hier sind Personen mit Daueraufenthalt eingeschlossen, was zu einer Überschätzung der tatsächlichen Mobilität Studierender führt). Da jedoch noch nicht alle Länder ihre Angaben zur Mobilität Studierender auf der Grundlage des Wohnsitzstaates oder des Landes der vorherigen Ausbildung melden können, enthalten einige Tabellen und Abbildungen Kennziffern sowohl zu internationalen als auch zu ausländischen Studierenden – wenn auch separat aufgeführt, um zu betonen, dass bei internationalen Vergleichen Vorsicht geboten ist.

Es ist zu berücksichtigen, dass in diesem Indikator Daten zu den Gesamtzahlen ausländischer Studierender weltweit auf den Zahlen ausländischer Studierender beruhen, die in Ländern eingeschrieben sind, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden. Daher können die sich ergebenden Zahlen zu niedrig angesetzt sein. Außerdem ist zu beachten, dass sämtliche Trendanalysen in diesem Indikator auf Zahlen ausländischer Studierender zu unterschiedlichen Zeitpunkten basieren, da bisher noch keine Zeitreihen zur Mobilität Studierender vorliegen. Die laufenden Arbeiten haben zum Ziel, diese Lücke zu schließen und für zukünftige Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* retrospektive Zeitreihen zur Mobilität Studierender zu entwickeln.

Entwicklungen der Zahl ausländischer Studierender

Die Zahl ausländischer Studierender

Im Jahr 2005 waren 2,73 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben, von denen 2,3 Millionen (bzw. 84 Prozent) im OECD-Gebiet studierten. Dies stellte eine Zunahme der Zahl eingeschriebener ausländischer Studierender weltweit von 4,9 Prozent gegenüber dem Vorjahr dar bzw. ein Plus von 127.336 Studierenden in absoluten Zahlen. Mit einem Plus von 4,6 Prozent innerhalb eines akademischen Jahrs war der Anstieg bei der Zahl ausländischer Studierender im OECD-Gebiet etwas geringer.

Seit 2000 ist die Zahl der im OECD-Gebiet eingeschriebenen ausländischen Studierenden um 49 Prozent gestiegen, weltweit stieg ihre Zahl um 50 Prozent. Dies entspricht einem jährlichen Zuwachs von durchschnittlich 8,2 bzw. 8,4 Prozent (Tab. C3.6).

Im Vergleich zum Jahr 2000 ist die Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden insbesondere in Australien, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Japan, Korea, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Polen, Portugal, Schweden und der Tschechischen Republik sowie in dem Partnerland Russische Föderation mit einem Index der Veränderung von 150 und mehr beträchtlich angestiegen. Im Gegensatz dazu ist die Zahl der in Belgien, Island, Österreich, der Slowakischen Republik, Spanien und der Türkei sowie dem Partnerland Estland eingeschriebenen ausländischen Studierenden um 20 Prozent und weniger gestiegen und in den Partnerländern Brasilien und Chile sogar rückläufig gewesen (Tab. C3.1).

Kasten C3.1

Langfristige Zunahme der Zahl der außerhalb ihres Heimatlandes eingeschriebenen Studierenden

Zunahme der Internationalisierung des Tertiärbereichs (1975–2005)

Quelle: OECD und das Statistikinstitut der UNESCO

Die Daten zu den weltweit eingeschriebenen ausländischen Studierenden stammen sowohl von der OECD als auch dem Statistikinstitut der UNESCO (UIS). Das UIS lieferte die Daten für alle Länder von 1975 bis 1995 sowie für die meisten Partnerländer für die Jahre 2000 und 2005. Die OECD lieferte die Daten für die OECD- und die sonstigen Partnerländer für die Jahre 2000 und 2005. Beide Quellen verwenden ähnliche Definitionen, sodass sie gemeinsam genutzt werden können. Fehlende Angaben wurden auf der Grundlage von Daten mit nächstliegenden Berichtszeitpunkten berechnet, um zu vermeiden, dass Lücken im Datenerhebungsbereich zu Unterbrechungen der Zeitreihen führen.

Interessanterweise zeigen die Veränderungen bei der Zahl ausländischer Studierender zwischen 2000 und 2005, dass die durchschnittliche Zunahme innerhalb der OECD mit 93 Prozent über der Zunahme in den 19 EU-Mitgliedstaaten der OECD lag (61 Prozent). Dies legt die Annahme nahe, dass – wenngleich die Anzahl von im Ausland Studierenden OECD-weit gestiegen ist – der Anstieg bei der Zahl ausländischer Studierender in jüngster Zeit außerhalb der EU noch höher ausfiel.

Die gemeinsame Analyse der OECD-Daten und der Daten des Statistikinstituts der UNESCO erlaubt die Untersuchung längerfristiger Trends und belegt den drastischen Anstieg der Zahl ausländischer Studierender in den letzten 30 Jahren (Kasten C3.1).

Innerhalb der letzten drei Jahrzehnte ist die Zahl der außerhalb ihres Heimatlandes eingeschriebenen Studierenden drastisch angestiegen, und zwar von weltweit 0,61 Millionen im Jahr 1975 auf 2,73 Millionen im Jahr 2005 – eine Zunahme auf mehr als das Vierfache. Diese zunehmende Internationalisierung der Hochschulausbildung hat sich in den letzten zehn Jahren beschleunigt und spiegelte so die wachsende Globalisierung der Volkswirtschaften und Gesellschaften wider.

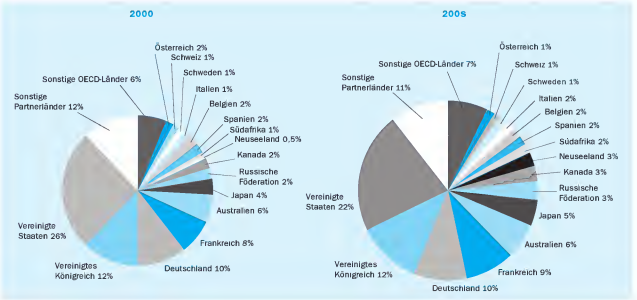
Die Zunahme der Zahl im Ausland eingeschriebener Studierender seit 1975 ist auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen. In den ersten Jahren spielte eine Politik der Förderung und Pflege akademischer, kultureller, gesellschaftlicher und politischer Beziehungen zwischen den Ländern eine zentrale Rolle, insbesondere im Zusammenhang mit dem Bau des europäischen Hauses, bei dem das wechselseitige Verständnis zwischen den jungen Menschen in Europa ein wesentliches politisches Ziel darstellte. Ähnliche Überlegungen motivierten die USA zu ihrer Politik der akademischen Kooperation. Im Laufe der Zeit jedoch gewannen zunehmend eher wirtschaftliche Gründe an Bedeutung. So führten sinkende Transportkosten, die Verbreitung neuer Technologien sowie schnellere und preisgünstigere Kommunikationsformen in den Achtziger- und verstärkt auch in den Neunzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts zu einer wachsenden wechselseitigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Abhängigkeit. Besonders ausgeprägt war diese Entwicklung im Bereich der Spitzentechnologien und auf dem Arbeitsmarkt. Die wachsende Internationalisierung der Arbeitsmärkte für hoch qualifizierte Arbeitnehmer steigerte den Anreiz für den Einzelnen, im Laufe des Studiums Auslandserfahrungen zu sammeln, während gleichzeitig die Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien die Informations- und Transaktionskosten von Auslandstudien senkte und die Nachfrage nach internationalen Bildungsangeboten massiv steigerte.

In der Zwischenzeit hat die schnelle Ausweitung der Hochschulausbildung in den OECD-Ländern – sowie in jüngerer Zeit auch in den meisten Schwellenländern (OECD, 2005d) – den finanziellen Druck auf die Bildungssysteme erhöht. In einigen Ländern wurden ausländische Studierende aktiv angeworben, da sich tertiäre Bildungseinrichtungen zur Finanzierung ihrer Bildungsangebote zunehmend auf Einnahmen aus Studiengebühren ausländischer Studierender stützten. Dagegen wurden in einer Reihe anderer Länder Studierende zu Auslandsstudien ermutigt, um eine aus Engpässen bei der Bereitstellung von Bildungsangeboten im Zusammenhang mit der rapiden Expansion der Hochschulausbildung resultierende Angebotslücke zu schließen.

Abbildung C3.2

Verteilung ausländischer Studierender nach Zielland (2000, 2005)

Anteil ausländischer Studierender (in %) in dem jeweiligen Zielland (gemäß Angaben gegenüber der OECD)



Quelle: OECD und Statistikinstitut der UNESCO für die meisten Daten zu den Partnerländern. Tabelle C3.8 (im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068417017111). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

C 3

Im Laufe der letzten Jahre sorgten das Erstarken der Wissensgesellschaft und der globale Wettbewerb um kompetente Arbeitskräfte für einen erneuten Antrieb der Internationalisierung der Bildungssysteme in vielen OECD-Ländern, wobei die Anwerbung ausländischer Studierender Teil einer größer angelegten Strategie zur Anwerbung hoch qualifizierter Einwanderer ist.

Auf institutioneller Ebene sind die Anreize für eine Internationalisierung der Bildung auf die zusätzlichen Einnahmen zurückzuführen, die sich mit ausländischen Studierenden erwirtschaften lassen – sei es aufgrund differenzierter Studiengebühren oder öffentlicher Unterstützungsleistungen. Doch gibt es für Hochschulen auch einen akademischen Anreiz, international tätig zu werden, nämlich um sich im akademischen Wettbewerb auf zunehmend globaler Ebene eine Reputation zu erarbeiten bzw. die bereits vorhandene Reputation zu festigen.

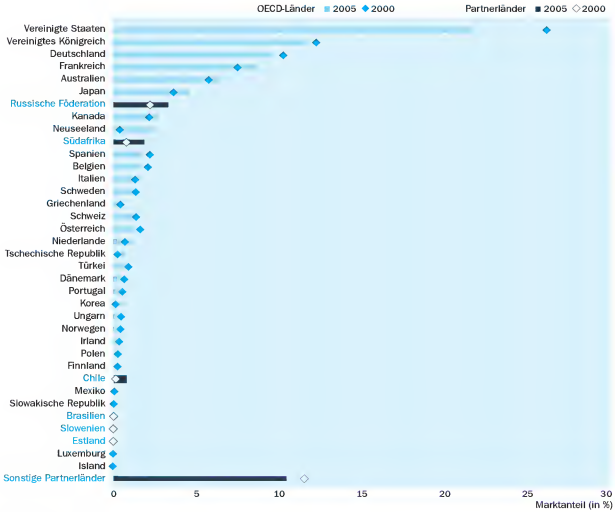
Die wichtigsten Zielländer ausländischer Studierender

2005 waren über die Hälfte der ausländischen Studierenden in einer relativ kleinen Zahl von Zielländern eingeschrieben. Tatsächlich ist der überwiegende Anteil ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Herkunftslandes studieren, in nur vier Ländern eingeschrieben: Mit 22 Prozent aller ausländischen Studierenden weltweit sind die Vereinigten Staaten das größte Aufnahmeland (in absoluten Zahlen), gefolgt vom Vereinigten Königreich (12 Prozent), Deutschland (10 Prozent) und Frankreich (9 Prozent). Diese vier wichtigsten Gastländer nehmen insgesamt 52 Prozent aller im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden auf (Abb. C3.2).

Abbildung C3.3

Entwicklung der Marktanteile im internationalen Tertiärbereich (2000, 2005)

Anteil aller ausländischen Studierenden (in %), nach Zielländern



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Marktanteile im Jahr 2005.

Quelle: OECD und Statistikinstitut der UNESCO für die meisten Daten zu den Partnerländern. Tabelle C3.8 (im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068417017111). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Abgesehen von diesen vier Zielländern war 2005 auch eine große Zahl ausländischer Studierender in Australien (6 Prozent), Japan (5 Prozent), Kanada (3 Prozent), Neuseeland (3 Prozent) und dem Partnerland Russische Föderation (3 Prozent) eingeschrieben.

Entwicklungen der Marktanteile belegen das Auftreten neuer Akteure auf dem internationalen Bildungsmarkt

Die Untersuchung der länderspezifischen Entwicklungen der Anteile am internationalen Bildungsmarkt – gemessen als Prozentsatz aller weltweit eingeschriebenen ausländischen Studierenden, die in einem bestimmten Zielland eingeschrieben sind – beleuchtet die Dynamik der Internationalisierung der tertiären Bildung.

Der Anteil der ausländischen Studierenden, für die die Vereinigten Staaten das bevorzugte Studienland sind, ist drastisch zurückgegangen – von 26,1 auf 21,6 Prozent der

weltweit in einem anderen Land eingeschriebenen ausländischen Studierenden. Der Rückgang war in Belgien, Deutschland, Österreich, der Schweiz, Spanien und dem Vereinigten Königreich nicht ganz so ausgeprägt, ihr Marktanteil sank in dem untersuchten Fünf-Jahres-Zeitraum um ungefähr einen halben Prozentpunkt. Dagegen erhöhten sich die Marktanteile Frankreichs, Neuseelands und der Partnerländer Südafrika und Russische Föderation um einen Prozentpunkt und mehr. Die Stärkung der Marktposition Neuseelands war am beeindruckendsten (plus 2,1 Prozent), Neuseeland wurde damit zu einem der wichtigsten Akteure auf dem internationalen Bildungsmarkt (Abb. C3.3).

Diese Entwicklungen unterstreichen die unterschiedliche Dynamik internationaler Bildung in den OECD- und Partnerländern und spiegeln unterschiedliche Internationalisierungsbestrebungen wider, die von einer aktiven Anwerbepolitik im asiatisch-pazifischen Raum bis zu einem passiveren Ansatz in den traditionell dominierenden Vereinigten Staaten reichen. Die Zahl der in den Vereinigten Staaten eingeschriebenen ausländischen Studierenden wurde auch durch die verschärften Einreisebedingungen für internationale Studierende nach den Ereignissen vom 11. September 2001 beeinflusst (s. Indikator C3, *Bildung auf einen Blick 2005* [OECD, 2005d]).

Ausschlaggebende Faktoren bei der Wahl des Landes für ein Auslandsstudium

Die Unterrichtssprache: ein ausschlaggebender Faktor bei der Wahl des Landes für ein Auslandsstudium

Die Landes- und somit Unterrichtssprache ist von entscheidender Bedeutung bei der Auswahl des Landes für ein Auslandsstudium. Daher sind, sowohl absolut als auch relativ gesehen, diejenigen Länder die wichtigsten Aufnahmeländer für ausländische Studierende, deren Sprache weitverbreitet ist (z.B. Englisch, Französisch, Deutsch und Russisch). Eine bemerkenswerte Ausnahme ist Japan, das trotz einer weniger verbreiteten Unterrichtssprache hohe Einschreibungszahlen ausländischer Studierender verzeichnet – 94,2 Prozent der ausländischen Studierenden kommen aus Asien (Tab. C3.2 und Abb. C3.3).

Die Dominanz englischsprachiger Zielländer wie Australien, Kanada, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (in absoluten Zahlen) könnte größtenteils darauf zurückzuführen sein, dass auslandsinteressierte Studierende in ihrem Heimatland höchstwahrscheinlich Englisch gelernt haben und/oder durch das Leben und Studieren im Ausland ihre Englischkenntnisse verbessern wollen. Der starke Anstieg der ausländischen Studierenden in Australien (Indexveränderung von 167), Irland (174) und insbesondere Neuseeland (845) zwischen 2000 und 2005 lässt sich teilweise durch derartige auf die Sprache bezogene Erwägungen der Studierenden erklären (Tab. C3.1).

Angesichts dieser Tatsache bieten immer mehr Bildungseinrichtungen in nicht englischsprachigen Ländern Studiengänge in Englisch an, um ihre landessprachlichen Nachteile zu überwinden und für ausländische Studierende attraktiv zu sein. Dieser Trend ist in den nordischen Ländern besonders ausgeprägt (Kasten C3.2).

Kasten C3.2

OECD- und Partnerländer mit englischsprachigen Studienangeboten im Tertiärbereich (2005)

Englisch als Unterrichtssprache	OECD- und Partnerländer
Alle bzw. fast alle Studiengänge im Land werden auf Englisch angeboten	Australien, Irland, Kanada[1], Neuseeland, Vereinigtes Königreich, Vereinigte Staaten
Zahlreiche Studiengänge im Land werden auf Englisch angeboten	Dänemark, Finnland, Niederlande, Schweden
Einige Studiengänge im Land werden auf Englisch angeboten	Belgien (fläm.), Deutschland, Frankreich, Island, Japan, Korea, Norwegen, Polen, Schweiz, Slowakische Republik, Tschechische Republik, Türkei, Ungarn
Kein bzw. fast kein Studiengang im Land wird auf Englisch angeboten	Belgien (frz.), Griechenland, Italien, Luxemburg, Mexiko, Österreich, Portugal, Spanien Brasilien, Chile, Israel, Russische Föderation

1. In Kanada sind Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich entweder französischsprachig (hauptsächlich in Quebec) oder englischsprachig.

Anmerkung: Die Beurteilung, ob ein Land viele oder wenige Studiengänge auf Englisch anbietet, ist subjektiv. Hier wurde die Größe der Zielländer berücksichtigt, daher fallen Frankreich und Deutschland in die Kategorie der Länder mit relativ wenigen englischsprachigen Studienangeboten, obwohl sie in absoluten Zahlen mehr Studiengänge auf Englisch anbieten als Schweden.

Quelle: OECD, zusammengetragen aus Broschüren für interessierte internationale Studierende von Cirius (Dänemark), DAAD (Deutschland), CIMO (Finnland), EduFrance (Frankreich), University of Iceland (Island), JPSS (Japan), NIED (Korea), NUFFIC (Niederlande), SIU (Norwegen), ÖAD (Österreich), CRASP (Polen), Swedish Insitute (Schweden), CHES und NARIC (Tschechische Republik), Middle-East Technical University (Türkei) und Campus Hungary (Ungarn).

Einfluss der Studiengebühren und Lebenshaltungskosten auf die Wahl des Ziellandes

Bei der Wahl des Ziellandes für ein Auslandsstudium spielen für potenzielle internationale Studierende auch Studiengebühren und Lebenshaltungskosten eine große Rolle.

In Ländern wie Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden werden weder von inländischen noch von internationalen Studierenden Studiengebühren erhoben (Kasten C3.3). Diese Gebührenpolitik in Verbindung mit dem Angebot von englischsprachigen Studiengängen erklärt wahrscheinlich zumindest teilweise die stetig steigende Zahl ausländischer Studierender, die in einigen dieser Länder zwischen 2000 und 2005 zu beobachten war (Tab. C3.1). Aber die hohen Kosten pro internationalen Studierenden in Tertiärsystemen ohne Studiengebühren führen zu enormen finanziellen Belastungen der Zielländer (s. Tab. B1.1). Deshalb hat Dänemark kürzlich (2006–2007) Studiengebühren für internationale Studierende aus Nicht-EU- und Nicht-EWR-Ländern eingeführt. In Finnland, Norwegen und Schweden, wo die Zahl ausländischer Studierender zwischen 2000 und 2005 um mehr als 50 Prozent anstieg, werden gegenwärtig ähnliche Überlegungen angestellt.

Die wirtschaftlichen Vorteile internationaler Bildung gewinnen erst recht an Bedeutung, wenn die einzelnen Länder die vollen Bildungskosten an die internationalen Studierenden weitergeben. Mehrere Länder im asiatisch-pazifischen Raum haben in der Tat internationale Bildung als expliziten Teil ihrer sozioökonomischen Entwicklungsstrategien definiert und Maßnahmen ergriffen, um ihre Bildungseinrichtungen für internationale Studierende attraktiv zu machen und dabei gewinnorientiert oder zumindest kostendeckend zu arbeiten. Australien und Neuseeland haben erfolgreich differenzierte Studiengebühren für internationale Studierende eingeführt. In Japan und Korea stieg die Zahl der eingeschriebenen ausländischen Studierenden zwischen 2000 und 2005 trotz hoher Studiengebühren, die von inländischen wie internationalen

Studierenden gleichermaßen erhoben werden, ebenfalls stark an (s. Indikator B5). Dies zeigt, dass interessierte internationale Studierende nicht zwangsläufig durch Studiengebühren abgeschreckt werden, solange die Qualität der angeboten Ausbildung und die vom Einzelnen zu erwartenden Erträge die Investition lohnend erscheinen lassen. Wenn jedoch eine Entscheidung zwischen ähnlichen Bildungsangeboten erforderlich wird, können Kosten durchaus eine Rolle spielen, vor allem bei Studierenden aus Entwicklungsländern. In diesem Zusammenhang lässt sich die relativ geringe Zunahme der Zahl von Einschreibungen ausländischer Studierender im Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten zwischen 2000 und 2005 sowie der Rückgang des auf diese Länder entfallenden Anteils am internationalen Bildungsmarkt im gleichen Zeitraum möglicherweise auf die vergleichsweise hohen Studiengebühren für internationale Studierende bei gleichzeitig scharfem Wettbewerb mit anderen eng-

Kasten C3.3

Höhe der Studiengebühren für internationale Studierende an öffentlichen Hochschulen (2004)

Struktur der Studiengebühren	Länder
Höhere Studiengebühren für internationale als für inländische Studierende	Australien, Belgien[1], Estland[1], Kanada, Niederlande[1], Neuseeland, Österreich[1], Tschechische Republik, Türkei, Vereinigtes Königreich[1], Vereinigte Staaten[3]
Gleiche Studiengebühren für internationale und inländische Studierende	Frankreich, Italien, Japan, Korea, Mexiko[2], Spanien
Überhaupt keine Studiengebühren (weder für internationale noch für inländische Studierende)	Dänemark, Finnland, Island, Norwegen, Schweden

Durchschnittliche jährliche Studiengebühren, die von öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A von internationalen Studierenden erhoben werden

1. Für Studierende aus Nicht-EU- bzw. Nicht-EWR-Ländern. 2. Einige Bildungseinrichtungen verlangen von internationalen Studierenden höhere Studiengebühren. 3. Internationale Studierende zahlen die gleichen Gebühren wie inländische Studierende aus einem anderen Bundesstaat. Da jedoch die meisten inländischen Studierenden in ihrem jeweiligen Bundesstaat eingeschrieben sind, zahlen in der Praxis internationale Studierende höhere Studiengebühren als die meisten inländischen Studierenden.
Quelle: OECD. Indikator B5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007.

lischsprachigen Zielländern, die ähnliche Studiengänge kostengünstiger anbieten, zurückführen (Kasten C3.3).

Andere wichtige Faktoren, die die Auswahl ausländischer Studierender beeinflussen, hängen zusammen mit dem akademischen Ruf bestimmter Bildungseinrichtungen oder Studiengänge, der Flexibilität der Studiengänge im Heimatland hinsichtlich der Anrechnung von Auslandsaufenthalten auf die Prüfungsanforderungen, dem eingeschränkten Angebot im Tertiärbereich im Heimatland, restriktiven Zulassungspraktiken der Hochschulen im Heimatland, Handelsbeziehungen, geografisch oder geschichtlich bedingten Beziehungen zwischen einzelnen Ländern, zukünftigen Beschäftigungsmöglichkeiten, kulturellen Wünschen und der staatlichen Bildungspolitik zur erleichterten Anrechnung von im Ausland erworbenen Credits. Transparenz und Flexibilität der Lehrveranstaltungen und der Prüfungsvoraussetzungen sind ebenfalls von Bedeutung. In den vergangenen Jahren haben eine Reihe von OECD-Ländern ihre Einwanderungsbestimmungen gelockert, um die zeitweilige oder dauerhafte Einwanderung ihrer internationalen Studierenden zu fördern. Daher könnten für einige internationale Studierende bei der Wahl zwischen alternativen Bildungsmöglichkeiten auch Erwägungen zum Thema Einwanderung eine Rolle spielen (Tremblay, 2005).

Ausmaß der Mobilität Studierender im Tertiärbereich

Die vorstehende Analyse hat sich auf die Entwicklung der absoluten Zahlen ausländischer Studierender und ihre Verteilung nach Zielländern konzentriert, da keine Zeitreihen oder globalen Gesamtangaben über die Mobilität Studierender vorliegen.

Das Ausmaß der Mobilität Studierender in den einzelnen Zielländern lässt sich jedoch nicht nur auf globaler Ebene, sondern auch durch Untersuchung des Anteils internationaler Studierender an der gesamten Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich messen. Diese Kennzahl birgt den Vorteil, dass sie die Größe der verschiedenen tertiären Bildungssysteme berücksichtigt und stark internationalisierte Bildungssysteme unabhängig von ihrer Größe und der Bedeutung ihrer absoluten Marktanteile herausstellt.

Große Unterschiede beim Anteil internationaler Studierender in den OECD- und Partnerländern

Australien, Frankreich, Neuseeland, Österreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich weisen gemessen am Anteil der internationalen Studierenden an der Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden in ihrem Tertiärbereich den höchsten Zustrom an Studierenden auf. In Australien sind 17,3 Prozent der an den Hochschulen des Landes eingeschriebenen Studierenden ausdrücklich zu Studienzwecken in das Land gekommen. In ähnlicher Weise entfallen auf internationale Studierende in Frankreich 10,8 Prozent, in Neuseeland 17 Prozent, in Österreich 11 Prozent, in der Schweiz 13,2 Prozent und im Vereinigten Königreich 13,9 Prozent der gesamten Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich. Im Gegensatz hierzu machen sie in Griechenland, Spanien und der Slowakischen Republik sowie den Partnerländern Brasilien und Slowenien 1 Prozent und weniger aus (Abb. C3.1).

Bei den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, stellen die ausländischen Studierenden in Deutschland mit 11,5 Prozent eine große Gruppe der Studierenden im Tertiärbereich, was auf einen bedeutenden Zustrom hinweist. Die

Beteiligung ausländischer Studierender am tertiären Bildungsangebot – und die Mobilität Studierender – beläuft sich jedoch in Korea, Polen und der Türkei sowie im Partnerland Chile auf weniger als 1 Prozent der gesamten Einschreibungen im Hochschulbereich (Tab. C3.1).

Die Mobilität Studierender in den verschiedenen tertiären Bildungsbereichen

Eine Betrachtung der Anteile internationaler Studierender in den verschiedenen tertiären Bildungsbereichen in den einzelnen Zielländern verdeutlicht die der Mobilität Studierender zugrunde liegenden Muster. Als Erstes lässt sich feststellen, dass ausgenommen in Japan, Neuseeland und Norwegen die Bildungsangebote im Tertiärbereich B in der Regel eine weitaus geringere Internationalisierung aufweisen als diejenigen im Tertiärbereich A, was nahelegt, dass sich internationale Studierende hauptsächlich für herkömmliche akademische Bildungsangebote, deren Abschlüsse leichter übertragbar sind, interessieren. Mit Ausnahme von Italien, Portugal und Spanien trifft diese Aussage auch auf die Länder zu, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen (Tab. C3.1).

In Australien, Neuseeland und der Slowakischen Republik ist die Beteiligung internationaler Studierender an Angeboten des Tertiärbereichs A und an weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen weitgehend gleich hoch, was darauf hinweist, dass es diesen Zielländern gelingt, Studierende aus dem Ausland am Anfang ihrer Hochschulausbildung zu gewinnen und/oder sie auch über ihre ersten Studienabschlüsse hinaus zu halten. Im Gegensatz dazu ist in anderen Ländern im Verhältnis zu den Gesamteinschreibungen bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen ein signifikant höherer Zustrom von Studierenden als bei Bildungsangeboten des Tertiärbereichs A (die diesen Studiengängen vorgelagert sind) feststellbar. Diese Verhältnisse sind unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, in Belgien, Frankreich, Japan, Norwegen, der Schweiz, Spanien, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie in Island, Polen, Portugal und der Türkei sowie dem Partnerland Chile am deutlichsten erkennbar. Dies könnte ein Hinweis auf die hohe Attraktivität der weiterführenden forschungsorientierten Studiengänge in diesen Ländern oder auf eine bevorzugte Rekrutierung höher qualifizierter internationaler Studierender sein, um entweder von ihrem Beitrag zur nationalen Forschung und Entwicklung zu profitieren oder um sie später als hoch qualifizierte Einwanderer anzuwerben.

Die Zusammensetzung des Zustroms ausländischer Studierender in den einzelnen Ländern

Die Bedeutung Asiens als Herkunftsregion

Studierende aus Asien bilden die größte Gruppe der internationalen Studierenden in den Ländern, die der OECD oder dem Statistikinstitut der UNESCO Daten zur Verfügung gestellt haben, sie stellen 48,9 Prozent der Gesamtzahl internationaler Studierender in allen Daten zur Verfügung stellenden Zielländern (47,4 Prozent der Gesamtzahl in den OECD-Ländern und 57,3 Prozent der Gesamtzahl in den Partnerländern). Innerhalb der OECD folgen der Gruppe Studierender aus Asien die Europäer (24,9 Prozent), insbesondere Bürger der Europäischen Union (16,9 Prozent). 11 Prozent aller internationalen Studierenden kommen aus Afrika, während nur 3,7 Prozent aus Nordamerika kommen. Schließlich stellen Studierende aus Südamerika 5,7 Prozent

aller internationalen Studierenden. Insgesamt stammen 32 Prozent der innerhalb der OECD eingeschriebenen internationalen Studierenden aus einem anderen OECD-Land (Tab. C3.2).

Die starke Dominanz von Studierenden aus Asien ist in Australien, Griechenland, Japan, Korea und Neuseeland am ausgeprägtesten, in diesen Ländern kommen mehr als 76 Prozent der internationalen bzw. ausländischen Studierenden aus Asien.

Die wichtigsten Herkunftsländer internationaler Studierender

Auch bei einem Blick auf die einzelnen Herkunftsländer fällt auf, dass unter den internationalen Studierenden die Asiaten und Europäer merklich überwiegen. Studierende aus Japan und Korea stellen mit 2,9 bzw. 4,5 Prozent der Gesamtzahl die größten Gruppen internationaler, in OECD-Ländern eingeschriebener Studierender, gefolgt von Studierenden aus Deutschland und Frankreich mit 2,9 bzw. 2,1 Prozent (Tab. C3.2).

Betrachtet man die internationalen Studierenden, die aus Partnerländern stammen, so kommen die weitaus meisten aus China, mit 16,7 Prozent aller internationalen, in OECD-Ländern eingeschriebenen Studierenden (ohne weitere 1,4 Prozent aus Hongkong). Für Studierende aus China sind die Vereinigten Staaten das Land der Wahl, direkt gefolgt von Japan (22,8 bzw. 20,6 Prozent der international eingeschriebenen Studierenden aus China). Nach China folgen Studierende aus Indien (6,2 Prozent), Marokko und Malaysia (je 1,9%) sowie der Russischen Föderation (1,4 Prozent). Größere Zahlen asiatischer Studierender kommen auch aus Indonesien, Thailand, Vietnam und Singapur (Tab. C3.2 und Tab. C3.8 im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068417017111).

Die Aufnahme internationaler Studierender aufgeschlüsselt nach Bildungsbereich und Art des Studiums im Tertiärbereich lässt Spezialisierungen erkennen

In einigen Ländern besucht ein relativ großer Teil der internationalen Studierenden Bildungsgänge im Tertiärbereich B. Dies gilt für Belgien (29,4 Prozent), Griechenland (21,3 Prozent), Japan (24,2 Prozent), Neuseeland (26,1 Prozent) und das Partnerland Slowenien (26 Prozent). Unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, sind im Partnerland Chile viele ausländische Studierende in Studiengängen des Tertiärbereichs B eingeschrieben (27,2 Prozent) (Tab. C3.4).

Im Gegensatz dazu entscheidet sich in anderen Ländern ein großer Prozentsatz der internationalen Studierenden für eine Einschreibung in den weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen. Dies trifft vor allen Dingen in der Schweiz (27,1 Prozent), Spanien (33 Prozent) und dem Partnerland Brasilien (42,8 Prozent) zu. Die Zahlen sind ein Hinweis darauf, dass diese Länder attraktive weiterführende forschungsorientierte Studiengänge für potenzielle internationale Studierende, die schon über einen ersten Abschluss verfügen, anbieten. Eine gewisse Konzentration auf weiterführende forschungsorientierte Studiengänge – wenn auch in abgeschwächter Form – lässt sich auch bei den internationalen Studierenden in Finnland (14,3 Prozent), Frankreich (12 Prozent), dem Vereinigten Königreich (11,5 Prozent) und den Vereinigten Staaten (15,7 Prozent) feststellen. Alle diese Länder werden vermutlich von einem entsprechenden Beitrag dieser hoch qualifizierten internationalen Studierenden zu nationaler Forschung und Entwicklung profitieren. Darüber hinaus kann diese Spezialisierung

auch zu steigenden Einnahmen aus den Studiengebühren pro internationalen Studierenden in den Ländern führen, die von ausländischen Studierenden Studiengebühren in voller Höhe verlangen (Kasten C3.3).

Die Aufnahme internationaler Studierender nach Fächergruppen lässt bevorzugte Bildungsmöglichkeiten erkennen

Wie Tabelle C3.5 zeigt, schreibt sich ungefähr jeder sechste internationale Studierende für naturwissenschaftliche Fächer ein – in Australien 17,7 Prozent, in Deutschland 17,4 Prozent, in der Schweiz 17,1 Prozent und den Vereinigten Staaten 18,7 Prozent. In Japan sind es jedoch weniger als 2 Prozent (1,2 Prozent). Betrachtet man die naturwissenschaftlichen Disziplinen jedoch etwas allgemeiner, d. h., zählt man Agrar- und Ingenieurwissenschaften sowie Fertigung und Bauwesen hinzu, erhält man ein etwas anderes Bild. Denn nun hat Finnland mit 42,4 Prozent den größten Anteil internationaler Studierender in diesen Fächergruppen. Einen hohen Anteil internationaler Studierender in den Agrar-, Natur- und Ingenieurwissenschaften verzeichnen auch Australien (29,6 Prozent), Deutschland (38,1 Prozent), Schweden (36,8 Prozent), die Schweiz (34,7 Prozent), Ungarn (32,6 Prozent), das Vereinigte Königreich (30,6 Prozent) und die Vereinigten Staaten (34,6 Prozent). In ähnlicher Weise sind unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, Agrar-, Natur- und Ingenieurwissenschaften in der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik (mit 29,1 bzw. 29 Prozent) für jeden dritten ausländischen Studierenden die Fächergruppe der Wahl. Dagegen sind in Polen nur wenige ausländische Studierende in den Agrar-, Natur- und Ingenieurwissenschaften eingeschrieben (Abb. C3.4).

Bemerkenswert ist, dass die meisten Länder, in denen ein großer Anteil internationaler Studierender in Agrarwissenschaften, naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern oder den Ingenieurwissenschaften eingeschrieben ist, Studiengänge in Englisch anbieten. Im Falle Deutschlands könnte sich der große Anteil ausländischer Studierender in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Disziplinen auch aus der traditionellen Stärke des Landes in diesen Bereichen ergeben.

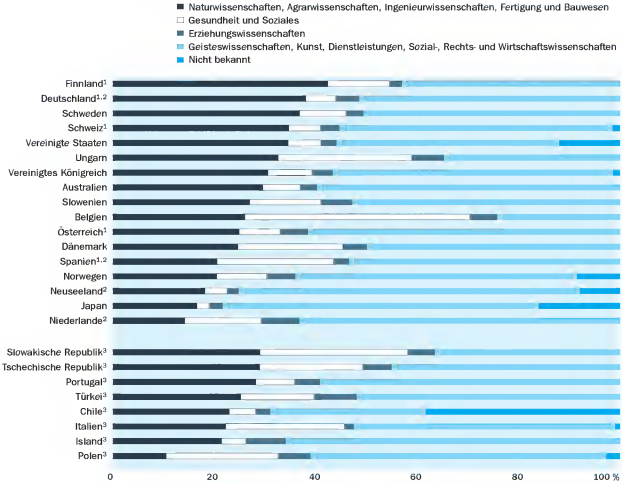
In den nicht anglofonen Ländern hingegen ist ein großer Anteil der internationalen Studierenden in den Geisteswissenschaften und kunstwissenschaftlichen Fächern eingeschrieben. Geisteswissenschaften und Kunst werden in Deutschland mit 23 Prozent, in Japan mit 25,2 Prozent und in Österreich mit 24,7 Prozent sowie im Partnerland Slowenien mit 21 Prozent von mehr als jedem fünften internationalen Studierenden belegt. Unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, trifft dies auch auf Island (49,2 Prozent) und Polen (21,1 Prozent) zu.

Auch Studiengänge in den Bereichen Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sind für eine große Zahl internationaler Studierender attraktiv. In Australien und Neuseeland wählt über die Hälfte aller internationalen Studierenden eine dieser Fächergruppen (50,7 bzw. 60,4 Prozent). Auch im Vereinigten Königreich und den Niederlanden entscheidet sich ein hoher Prozentsatz der internationalen Studierenden für diese Fächergruppen (40,1 bzw. 47,1 Prozent). Unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, gibt es in Portugal mit 45,5 Prozent den größten Anteil ausländischer Studierender, die sich in den Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften eingeschrieben haben.

Abbildung C3.4

Verteilung internationaler Studierender nach Fächergruppen (2005)

Anteil aller internationalen Studierenden (in %), die in den einzelnen Fächergruppen eingeschrieben sind.



1. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 2. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 3. Verteilung ausländischer Studierender nach Fächergruppen. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie getrennt aufgeführt.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler Studierender (in %), die in Naturwissenschaften, Agarwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen eingeschrieben sind.
Quelle: OECD. Tabelle C.3.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Bei den Studiengängen im Bereich Gesundheit und Soziales hängt die Lage sehr stark von den jeweiligen nationalen Regelungen zur Anerkennung von medizinischen Abschlüssen ab. In den EU-Mitgliedstaaten sind Bildungsgänge im Bereich Gesundheit und Soziales für viele internationale Studierende sehr attraktiv. Das gilt besonders für Belgien (44,4 Prozent), Dänemark (20,7 Prozent), Spanien (22,94 Prozent) und Ungarn (26,4 Prozent). Unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität von Studierenden vorliegen, werden Bildungsgänge im Bereich Gesundheit und Soziales ebenfalls von einem Fünftel bis zu einem Viertel der ausländischen Studierenden gewählt – von 23,4 Prozent in Italien, 22,1 Prozent in Polen, 29,1 Prozent in der Slowakischen Republik und 20,3 Prozent in der Tschechischen Republik. Dies steht in engem Zusammenhang mit den Zugangsbeschränkungen, die in vielen europäischen Ländern den Zugang zu Ausbildungsgängen im medizinischen Bereich beschränken. Diese führen zu einer gesteigerten Bildungsnachfrage in anderen EU-Staaten, um diese Zulassungsbe-

schränkungen zu umgehen und die Tatsache zu nutzen, dass innerhalb der EU-Staaten medizinische Abschlüsse gemäß der Europäischen Richtlinie zur Medizin automatisch anerkannt werden (Richtlinie 93/16/EWG des Rates vom 5. April 1993 zur Erleichterung der Freizügigkeit für Ärzte und zur gegenseitigen Anerkennung ihrer Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise).

Ganz allgemein lässt die Konzentration internationaler Studierender in bestimmten Fachrichtungen des jeweiligen Gastlandes attraktive Bildungsangebote erkennen, die zahlreiche ausländische Studierende anziehen. Diese Anziehungskraft beruht auf mehreren Faktoren sowohl beim Angebot als auch bei der Nachfrage.

Auf der Angebotsseite bieten einige Gastländer *Kompetenz-Center* bzw. gelten sie traditionell als Experten in bestimmten Fächern/Fächergruppen, sodass sie für eine große Zahl Studierender aus anderen Ländern attraktiv sind (z. B. Finnland und Deutschland bei den natur- und ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten Fächern). Bei den Geisteswissenschaften und den kunstwissenschaftlichen Fächern haben einige Länder bei bestimmten Bildungsangeboten ebenfalls eine Art natürliches Monopol. Dies gilt ganz besonders für Sprach- und Kulturwissenschaften (z. B. in Deutschland, Österreich und Japan).

Auf der Nachfrageseite können bestimmte Merkmale der internationalen Studierenden einen Hinweis darauf liefern, weshalb sie sich auf bestimmte Fächergruppen konzentrieren. Studierende in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern beherrschen in der Regel seltener mehrere Fremdsprachen, weshalb sie möglicherweise häufiger in Ländern studieren, die Studiengänge in Englisch anbieten, und seltener in Ländern, wo dies nicht so häufig der Fall ist (z. B. Japan). Ebenso kann die Nachfrage vieler asiatischer Studierender nach einer betriebswirtschaftlichen Ausbildung erklären, weshalb die Anzahl internationaler Studierender im Bereich Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften im nahe gelegenen Australien und Neuseeland – und in geringerem Ausmaß auch in Japan – so hoch ist. Und schließlich führen die EU-Bestimmungen zur Anerkennung von medizinischen Abschlüssen zur großen Anzahl internationaler Studierender in den Bereichen Gesundheit und Soziales in den EU-Staaten.

Bevorzugte Zielländer beim Auslandsstudium

Studierende aus OECD-Ländern schreiben sich für ein Auslandsstudium überwiegend in einem anderen Land innerhalb der OECD ein. Durchschnittlich nur 3,2 Prozent der ausländischen Studierenden aus den OECD-Ländern schreiben sich für ein Studium in einem Partnerland ein. Unter den Partnerländern ist die Zahl wesentlich höher – mehr als 18 Prozent der ausländischen Studierenden aus Chile, Estland, Israel und der Russischen Föderation sind in einem Partnerland eingeschrieben. Im Gegensatz dazu weisen Studierende aus Frankreich (0,9 Prozent), Island (0,1 Prozent), Irland (0,2 Prozent), der Tschechischen Republik (0,7 Prozent) und insbesondere aus Luxemburg (0 Prozent) nur eine sehr geringe Bereitschaft auf, außerhalb der OECD zu studieren (Tab. C3.3).

Wichtige Faktoren bei der Wahl des Studienlandes sind sprachliche Überlegungen, die geografische Nähe und die Ähnlichkeit der Bildungssysteme. Geografische Erwägungen und unterschiedliche Zugangsbedingungen erklären wahrscheinlich die Konzen-

tration Studierender aus Österreich in Deutschland, aus Belgien in Frankreich und den Niederlanden, aus Kanada in den Vereinigten Staaten, aus Neuseeland in Australien, aus China in Japan usw. Sprachliche Überlegungen und akademische Traditionen erklären auch die Konzentration anglofoner Studierender in anderen Ländern des Commonwealth bzw. den Vereinigten Staaten, selbst wenn diese geografisch weit entfernt sind. Migrantennetzwerke spielen ebenfalls eine Rolle, wie am Beispiel der Konzentration Studierender mit portugiesischer Staatsangehörigkeit in Frankreich, Studierender aus der Türkei in Deutschland oder Studierender aus Mexiko in den Vereinigten Staaten deutlich wird.

Schließlich spiegelt die Wahl des Studienlandes internationaler Studierender auch die Attraktivität der spezifischen Bildungssysteme wider, die in der akademischen Reputation der betreffenden Einrichtungen oder späteren Einwanderungsmöglichkeiten begründet sein kann. In diesem Zusammenhang ist beachtenswert, dass sich die höchsten Konzentrationen von Studierenden aus China in Australien, Deutschland, Japan, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten finden – die meisten dieser Länder haben Programme zur Erleichterung der Einwanderung internationaler Studierender eingeführt. Aus ähnlichen Gründen bevorzugen Studierende aus Indien Australien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten; in diesen drei Zielländern schreiben sich 87,1 Prozent der im Ausland studierenden Bürger Indiens ein.

Beitrag der internationalen Studierenden zur Gesamtzahl der Studienabsolventen in einem Land und Auswirkungen auf die Einwanderungssituation

Beitrag internationaler Studierender zur Gesamtzahl der Studienabsolventen

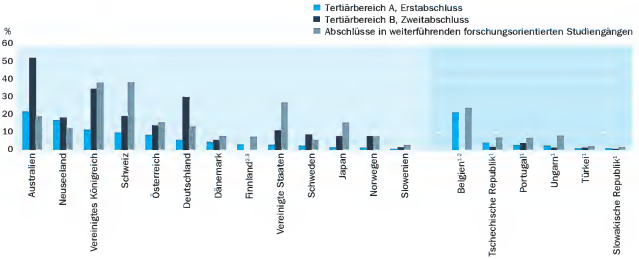
Internationale Studierende stellen in den Bildungssystemen mit der höchsten Internationalisierung einen signifikanten Anteil der Absolventen im Tertiärbereich. In einigen stark internationalisierten Bildungsbereichen erscheinen dadurch die Absolventenzahlen im Tertiärbereich ungewöhnlich hoch. Daher ist es wichtig, den Beitrag der internationalen Studierenden zur Gesamtzahl von Absolventen verschiedener tertiärer Studiengänge zu untersuchen, um das Ausmaß dieser Überbewertung beurteilen zu können (s. Indikator A3).

In Australien, Deutschland, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich werden mehr als 30 Prozent der Zweitabschlüsse in Studiengängen des Tertiärbereichs A oder der Abschlüsse bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen von internationalen Studierenden erworben. Dies bedeutet, dass es bei der Betrachtung der Gesamtabsolventenzahlen zu einer signifikanten Überbewertung der eigentlichen Anzahl inländischer Absolventen kommt. Diese Überbewertung ist im Bereich der zu einem zweiten Abschluss führenden Studiengänge im Tertiärbereich A in Australien und dem Vereinigten Königreich sowie in den weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen in der Schweiz und im Vereinigten Königreich am stärksten ausgeprägt – hier sind mehr als 35 Prozent aller Absolventen internationale Studierende. Der Beitrag internationaler Studierender zur Gesamtzahl von Studienabsolventen ist auch in Japan, Neuseeland, Österreich und den Vereinigten Staaten sowie (unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen) in Belgien signifikant, wenn auch weniger stark ausgeprägt (Abb. C3.5).

Abbildung C3.5

Anteil internationaler und ausländischer Absolventen an der Gesamtzahl der Absolventen im Tertiärbereich (2005)

Prozentsatz der von internationalen Studierenden erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich



1. Anteil der ausländischen Absolventen im Tertiärbereich an allen Absolventen im Tertiärbereich. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie getrennt aufgeführt. 2. Studiengänge, die zu einem Zweitabschluss führen, sind in Studiengängen, die zu einem Erstabschluss führen, enthalten. 3. Referenzjahr 2004

Quelle: OECD. Tabelle C3.7. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

C 3

Im Gegensatz dazu ist der Beitrag internationaler Studierender zur Gesamtzahl der Studienabsolventen in Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden sowie dem Partnerland Slowenien eher begrenzt. Dasselbe gilt für ausländische Studierende in Portugal, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn (Tab. C3.7). Somit ist es für diese Länder schwieriger, von diesem externen Beitrag zur Steigerung des inländischen Humankapitals zu profitieren.

Definitionen und angewandte Methodik

Datenquellen, Definitionen und Referenzzeitraum

Die Daten zu internationalen und ausländischen Studierenden beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik. Es wurden auch zusätzliche Daten vom Statistikinstitut der UNESCO verwendet.

Die Studierenden werden als „internationale Studierende" eingestuft, wenn sie zu Studienzwecken aus ihrem Herkunftsland in ein anderes Land gekommen sind. Abhängig von den landesspezifischen Einwanderungsbestimmungen, Mobilitätsvereinbarungen (z. B. freier Personenverkehr innerhalb der EU und des EWR) und der Datenverfügbarkeit können internationale Studierende als Studierende definiert werden, bei denen es sich nicht um Personen mit dauerhaftem Wohnsitz oder gewöhnlichem Aufenthaltsort in ihrem Studienland handelt, oder alternativ als Studierende, die ihre vorherige Ausbildung in einem anderen Land absolviert haben (z. B. in einem EU-Mitgliedstaat).

Der dauerhafte Wohnsitz oder gewöhnliche Aufenthaltsort in dem Land, das Daten zur Verfügung gestellt hat, definiert sich nach Maßgabe der nationalen Gesetze. In der Praxis bedeutet dies ein erteiltes Visum für Studienzwecke oder eine Studienerlaubnis oder die Wahl eines ausländischen Wohnsitzstaates in dem Jahr, das dem Einstieg in das Bildungssystem des Landes, das Daten zur Verfügung gestellt hat, vorausgeht. Das Land der vorherigen Ausbildung wird als das Land definiert, in dem der Studierende die für die Einschreibung in seinen aktuellen Studiengang erforderliche Hochschulberechtigung erhielt, d. h. bei internationalen Studierenden im Tertiärbereich A und B das Land, in dem die Studierenden ihre Ausbildung im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich erhielten, und bei internationalen Studierenden, die an weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen teilnehmen, das Land ihres Studienabschlusses im Tertiärbereich A. Landesspezifische operationale Definitionen der Bezeichnung „internationale Studierende" werden sowohl in den Tabellen als auch in Anhang 3 aufgeführt (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Studierende, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, für das die Daten erhoben werden, gelten als „ausländische Studierende". Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, eignet sich jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Regelungen zur Einbürgerung von Migranten nicht für die Erfassung der Mobilität Studierender. So weisen Australien und die Schweiz beispielsweise einen ähnlichen Zustrom ausländischer Studierender im Verhältnis zu ihren Gesamteinschreibungen im Hochschulbereich auf (20,6 bzw. 18,4 Prozent), hinter diesen Prozentangaben verbergen sich jedoch signifikante Unterschiede beim tatsächlichen Ausmaß der Mobilität Studierender – 17,3 Prozent der Einschreibungen im Tertiärbereich in Australien gegenüber 13,2 Prozent in der Schweiz (Tab. C3.1). Dies liegt daran, dass Australien als Einwanderungsland eher bereit ist, seinen Einwanderern eine permanente Aufenthaltsgenehmigung zu erteilen als die Schweiz. Daher ist bei der Interpretation von Daten, die auf dem Konzept der „ausländischen Studierenden" basieren, in Bezug auf die Mobilität der Studierenden und bei bilateralen Vergleichen Vorsicht angebracht.

Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich die Daten auf das akademische Jahr 2004/2005.

Angewandte Methodik

Die Daten über internationale und ausländische Studierende werden von den Zielländern erhoben. Die Daten über die Zahl internationaler und ausländischer Studierender wurden daher mit der gleichen Methode gewonnen wie die über die Gesamtzahl der Studierenden, d. h., es werden die Unterlagen über die regulär in einem Studiengang eingeschriebenen Studierenden zugrunde gelegt. Die inländischen und die internationalen Studierenden werden üblicherweise an einem bestimmten Tag oder innerhalb eines bestimmten Zeitraums während des Jahres gezählt. Damit lässt sich der Anteil der internationalen Studierenden bestimmen, die in einem Bildungssystem eingeschrieben sind, aber die tatsächliche Zahl von Personen, die an dem internationalen Austausch teilgenommen haben, kann viel höher liegen, da viele Studierende für weniger als ein ganzes akademisches Jahr ins Ausland gehen oder an einem Austauschprogramm teilnehmen, das keine Einschreibung bei der ausländischen Bildungseinrichtung voraussetzt (z. B. Austauschprogramme zwischen Universitäten oder Mobilität im Rahmen von Forschungsprojekten). Außerdem gehören zu den internationalen

Studierenden auch einige, die ein Fernstudium durchführen, die im engsten Sinn des Wortes nicht als mobile Studierende zu bezeichnen sind. Diese Art des Fernstudiums ist im Tertiärbereich Australiens und des Vereinigten Königreichs recht verbreitet (OECD, 2004d).

Da die Daten zu den internationalen und ausländischen Studierenden außerdem im Zielland erhoben werden, beziehen sie sich eher auf die Studierenden, die in das betreffende Land gekommen sind, und weniger auf diejenigen, die aus dem betreffenden Land ins Ausland gehen. Zielländer in diesem Indikator sind alle OECD-Länder (ausgenommen Luxemburg und Mexiko) sowie die Partnerländer Brasilien, Chile, Estland, die Russische Föderation und Slowenien sowie andere Partnerländer, die, sofern globale Zahlen zur Untersuchung der Zielländer der Studierenden und der Entwicklungen bei den Marktanteilen erforderlich sind, dem Statistikinstitut der UNESCO ähnliche Daten gemeldet haben.

Daten über im Ausland Studierende und Trendanalysen basieren nicht auf Zahlen internationaler Studierender, sondern in den Fällen, in denen länderübergreifend und im Zeitverlauf konsistente Daten leichter zugänglich sind, auf den Zahlen ausländischer Staatsbürger. Eingeschriebene Studierende in OECD- und Partnerländern, die weder gegenüber der OECD noch gegenüber dem Statistikinstitut der UNESCO Angaben über die Zahl der ausländischen Studierenden machten, blieben in den Daten unberücksichtigt. Daher ist bei allen Aussagen über die Zahl der Studierenden, die ein Auslandsstudium absolvieren, deren Zahl wahrscheinlich zu niedrig angesetzt (Tab. C3.3). Dies gilt vor allem für die Länder, von denen zahlreiche Bürger in Ländern studieren, die der OECD oder dem Statistikinstitut der UNESCO keine Zahlen zu ausländischen Studierenden zur Verfügung stellen (z. B. China und Indien).

Tabelle C3.1 zeigt den Anteil sowohl der internationalen als auch der ausländischen Studierenden an der Gesamtzahl der Studierenden in jedem tertiären Bildungsbereich. Die als Nenner verwendete Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden umfasst alle inländischen und internationalen Studierenden in dem Land und schließt die Staatsangehörigen dieses Landes, die im Ausland studieren, aus. Die Tabelle zeigt ferner Veränderungen zwischen 2000 und 2005 bei den ausländischen Studierenden in allen tertiären Bildungsbereichen auf.

Die Tabellen C3.2, C3.4 und C3.5 zeigen die Verteilung internationaler Studierender eines Bildungssystems bzw. ausländischer Studierender für Länder, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, und zwar in Tabelle C3.2 aufgegliedert nach ihrem jeweiligen Herkunftsland, in Tabelle C3.4 nach tertiärem Bildungsbereich und Art des Studiengangs und in Tabelle C3.5 nach Fächergruppen.

Tabelle C3.3 zeigt die Aufteilung der im Ausland studierenden Bürger eines jeden Landes nach Zielland. Wie oben erwähnt, umfasst die als Nenner verwendete Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen Studierenden nur die Studierenden, die in Ländern eingeschrieben sind, die der OECD oder dem Statistikinstitut der UNESCO Daten gemeldet haben. Daher können die entsprechenden Ergebnisse verzerrt sein und für die Länder zu hoch angesetzt sein, die eine große Anzahl Studierender in Länder entsenden, die keine Daten melden.

Tabelle C3.6 zeigt Entwicklungen der absoluten Zahl ausländischer Studierender, die zwischen 2000 und 2005 von OECD-Ländern und weltweit gemeldet wurden, sowie die Index-Veränderungen zwischen 2005 und den Jahren 2000 bis 2004. Es ist zu berücksichtigen, dass diese Zahlen auf der Zahl ausländischer Studierender beruhen, die in Ländern eingeschrieben sind, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden. Da in der Vergangenheit Partnerländer, die keine Daten an die OECD geliefert haben, nicht berücksichtigt wurden, sind die Zahlen nicht genau mit den in Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* vor 2006 veröffentlichten Zahlen vergleichbar.

Tabelle C3.7 zeigt den Prozentsatz der von internationalen Studierenden bzw. von ausländischen Studierenden (bei Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen) erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich. Sie liefert einen Hinweis auf den Beitrag internationaler bzw. ausländischer Studierender zur Gesamtzahl der Absolventen verschiedener tertiärer Bildungsbereiche und Studiengänge.

Tabelle C3.8 (im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068417017111) schließlich liefert eine Übersicht der Zahlen ausländischer Studierender nach Herkunfts- und Gastland.

Zusätzliche Informationen

Die relative Bedeutung der internationalen Studierenden in einem Bildungssystem wirkt sich auf die Abschlussquoten aus und kann in einigen Bildungsbereichen oder Fächergruppen zu einem künstlichen Anstieg führen (s. Indikator A3).

In Ländern mit differenzierten Studiengebühren für internationale Studierende kann die Mobilität Studierender die finanzielle Ausstattung der tertiären Bildungseinrichtungen verbessern und zur Finanzierung des Bildungssystems beitragen. Andererseits können internationale Studierende angesichts der hohen Kosten pro Studierenden für Länder, in denen keine oder nur geringe Studiengebühren erhoben werden, eine bedeutende finanzielle Belastung darstellen (s. Indikator B5).

Aber internationale Studierende, die im Ausland studieren, sind nur ein Aspekt der Internationalisierung des Tertiärbereichs. Im letzten Jahrzehnt sind neue Formen der grenzüberschreitenden Bildung entstanden, z. B. die Mobilität von Bildungsangeboten und Bildungseinrichtungen über Grenzen hinweg. Die grenzüberschreitende postsekundare Bildung hat sich jedoch aus verschiedenen Gründen in unterschiedlichen Regionen der Welt grundlegend anders entwickelt. Eine detaillierte Analyse dieser Fragen und auch der Auswirkungen der Internationalisierung des Tertiärbereichs auf Handel und Politik findet sich in *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges* (OECD, 2004d).

Copyrighted material

Tabelle C3.1

Die Mobilität Studierender und ausländische Studierende im Tertiärbereich (2000, 2005)

Eingeschriebene internationale Studierende als Prozentsatz aller Studierenden (internationale plus inländische), eingeschriebene ausländische Studierende als Prozentsatz aller Studierenden (ausländische plus inländische) und Index der Veränderung der Zahl ausländischer Studierender

Bedeutung der Spalte (1): 17,3 Prozent aller Studierenden in Australien sind internationale Studierende und 19,2 Prozent aller Studierenden in der Schweiz sind internationale Studierende. Aufgrund landesspezifischer Einwanderungsbestimmungen und zum Teil nur beschränkt verfügbarer Daten basiert die Definition der Mobilität Studierender entweder auf dem Wohnsitzstaat des Studierenden (z. B. in Australien) oder auf dem Land, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde (z. B. in der Schweiz). Die in dieser Tabelle dargestellten Daten zu der Mobilität Studierender sind die jeweils besten verfügbaren indirekten Messgrößen für die Mobilität Studierender in einem bestimmten Land.

Bedeutung der Spalte (5): 20,6 Prozent aller Studierenden in Australien sind keine australischen Staatsbürger und 18,4 Prozent aller Studierenden in der Schweiz sind keine Schweizer Staatsbürger.

	Mobilität Studierender				Zahl ausländischer Studierender				
	Internationale Studierende als Prozentsatz aller Studierenden im Tertiärbereich				Ausländische Studierende als Prozentsatz aller Studierenden im Tertiärbereich				Index der Veränderung der Zahl ausländischer Studierender, Tertiärbereich insgesamt (2000=100)
	Tertiärbereich insgesamt	Studiengänge Tertiärbereich B	Studiengänge Tertiärbereich A	Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt	Studiengänge Tertiärbereich B	Studiengänge Tertiärbereich A	Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien[1]	17,3	6,8	19,3	17,8	20,6	6,9	23,0	28,3	167
Österreich[1,3]	11,1	m	12,1	15,4	14,1	m	15,4	20,2	114
Belgien[1]	6,5	4,4	7,7	19,9	11,7	8,9	13,1	30,8	117
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	m	m	m	m	5,5	1,2	5,9	7,2	339
Dänemark[1]	4,4	3,0	4,6	6,9	7,5	9,4	7,0	18,5	135
Finnland[2,3]	3,6	m	3,3	7,3	2,8	n	2,4	7,3	152
Frankreich[1]	10,8	4,5	11,7	34,4	m	m	m	m	173
Deutschland[2]	m	m	10,6	m	11,5	4,0	12,8	m	139
Griechenland[1,3]	0,4	0,3	0,6	m	2,4	2,2	2,7	m	182
Ungarn[1]	2,7	0,3	2,8	7,9	3,1	0,4	3,2	8,6	137
Island	m	m	m	m	3,2	1,3	3,2	12,7	120
Irland[2]	6,9	m	m	m	m	m	m	m	174
Italien	m	m	m	m	2,2	6,0	2,1	4,3	180
Japan[1]	2,8	2,8	2,5	16,3	3,1	2,9	2,8	17,1	189
Korea	m	m	m	m	0,5	x(5)	x(5)	x(5)	459
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[3]	4,7	a	4,7	m	5,6	a	5,7	m	225
Neuseeland[1]	17,0	17,5	16,8	16,6	28,9	27,9	29,0	38,3	845
Norwegen[1]	1,9	4,7	1,7	5,2	4,8	3,1	4,5	18,6	154
Polen	m	m	m	m	0,5	n	0,4	3,2	166
Portugal	m	m	m	m	4,5	5,6	4,3	7,3	152
Slowakische Republik[1]	0,9	0,2	0,9	0,7	0,9	0,3	1,0	0,8	107
Spanien[1,3]	1,0	m	0,8	7,6	2,5	3,1	1,6	18,9	112
Schweden[1]	4,4	1,2	4,8	n	9,2	5,4	8,7	20,3	154
Schweiz[2,3]	13,2	m	13,1	43,3	18,4	13,1	17,0	43,2	142
Türkei	m	m	m	m	0,9	0,2	1,1	2,9	103
Vereinigtes Königreich[1]	13,9	5,6	15,1	40,0	17,3	11,2	17,8	41,4	143
Vereinigte Staaten[1]	3,4	2,1	3,2	24,1	m	m	m	m	124
OECD-Durchschnitt	**6,7**	**3,8**	**7,2**	**16,5**	**7,6**	**5,1**	**8,0**	**17,5**	**193**
EU15-Durchschnitt	**8,5**	**2,2**	**8,1**	**14,0**	**8,3**	**3,8**	**8,5**	**14,5**	**161**
Partnerländer									
Brasilien[1,3]	0,1	m	m	1,0	m	m	m	m	89
Chile	m	m	m	m	0,3	0,2	0,3	0,8	57
Estland[1]	1,3	0,1	1,9	2,5	m	m	m	m	103
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russ. Föderation[3,4]	m	m	m	m	1,2	0,3	1,4	m	219
Slowenien[1]	1,0	0,5	1,4	4,4	1,1	0,7	1,4	4,9	158

1. Zum Zwecke der Messung der Mobilität Studierender werden internationale Studierende auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Zum Zwecke der Messung der Mobilität Studierender werden internationale Studierende auf der Grundlage des Landes, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde, definiert. 3. Prozentsatz der Gesamtzahl Studierender zu niedrig angesetzt, da bestimmte Studiengänge nicht erfasst. 4. Ohne private Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007 StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 3

Tabelle C3.2

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich, nach Herkunftsland (2005)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen internationalen und ausländischen Studierenden der einzelnen Herkunftsländer als Prozentsatz aller internationalen bzw. ausländischen Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der internationalen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Heimatlandes und bzw. dort den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben. Wenn keine Daten zur Mobilität Studierender verfügbar sind, zeigt die Tabelle für jedes Land den Anteil der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind.

Bedeutung der Spalte (3): 8,5 Prozent der internationalen Studierenden in Dänemark sind deutsche Staatsbürger, 0,5 Prozent der internationalen Studierenden in Dänemark sind griechische Staatsbürger etc.

Bedeutung der Spalte (5): 0,1 Prozent der internationalen Studierenden in Irland haben den vorgelagerten Bildungsbereich in Deutschland besucht, 0,4 Prozent der internationalen Studierenden in Irland haben den vorgelagerten Bildungsbereich in Griechenland besucht etc.

Bedeutung der Spalte (14): 20,5 Prozent der ausländischen Studierenden in Österreich sind deutsche Staatsbürger, 0,7 Prozent der ausländischen Studierenden in Österreich sind griechische Staatsbürger etc.

	Zielland																	
	OECD-Länder																	
	Internationale Studierende													Ausländische Studierende				
Herkunftsland	Australien[1]	Belgien[1,2]	Dänemark[1]	Deutschland[1,3]	Irland[1]	Niederlande[1]	Neuseeland[1]	Slowakische Republik[1]	Spanien[1,4]	Schweden[1]	Schweiz[1,5]	Vereinigtes Königreich[1]	Vereinigte Staaten[1]	Österreich[1,6]	Tschechische Republik[1,7]	Finnland[8]	Frankreich[8]	Griechenland[8,7]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	a	0,1	2,2	0,2	0,4	0,1	6,7	n	0,1	1,2	0,1	0,5	0,5	0,1	n	0,4	0,1	n
Österreich	0,1	n	0,6	2,2	0,4	0,3	0,1	0,4	0,5	1,8	0,9	0,4	0,2	a	0,1	0,4	0,2	n
Belgien	n	a	1,5	0,6	0,5	4,1	n	n	1,8	0,9	0,3	0,8	0,1	0,2	n	0,3	1,1	0,1
Kanada	1,9	0,2	1,0	0,3	0,3	0,8	0,1	1,1	0,5	0,5	1,2	0,4	1,3	5,0	0,3	0,2	0,8	0,1
Tschechische Republik	0,1	0,1	0,1	1,0	0,2	0,2	0,1	26,5	0,2	0,9	0,2	0,2	0,2	1,3	a	0,6	0,3	n
Dänemark	0,1	n	a	0,2	0,2	0,2	0,2	n	0,2	0,9	0,1	0,5	0,2	0,2	n	0,6	0,1	n
Finnland	n	n	0,8	0,4	0,6	0,4	n	0,2	0,2	2,8	0,1	0,8	0,1	0,5	n	a	0,1	n
Frankreich	0,3	36,0	4,4	3,1	5,4	1,0	0,7	0,3	4,6	5,9	6,6	3,7	1,2	1,3	0,1	1,7	a	n
Deutschland	0,9	0,8	8,5	n	5,1	25,8	2,6	0,7	4,3	9,3	9,4	3,9	1,5	20,5	1,0	3,8	2,5	0,8
Griechenland	n	0,4	0,5	1,4	0,4	0,4	n	5,3	0,4	0,4	0,3	0,2	0,4	0,7	0,6	0,5	0,9	a
Ungarn	n	0,1	0,1	1,2	0,1	0,4	n	1,3	0,1	0,3	0,3	0,2	0,2	3,3	0,2	1,2	0,3	n
Island	n	n	1,8	0,1	n	0,2	n	n	0,1	0,2	n	0,1	0,1	0,1	n	0,2	n	n
Irland	0,1	0,1	1,1	0,2	a	0,1	0,1	0,1	0,3	0,3	n	5,1	0,2	0,1	0,1	0,4	0,2	n
Italien	0,1	0,4	1,3	1,9	1,5	0,6	n	n	3,9	2,0	2,6	1,7	0,6	18,1	0,1	1,4	1,7	0,1
Japan	1,9	0,2	0,3	1,0	0,4	0,3	2,2	0,2	0,3	0,5	0,4	1,9	7,5	0,7	0,1	1,2	0,9	n
Korea	2,4	0,1	0,1	1,8	0,1	0,3	0,1	0,2	0,1	0,4	0,2	1,2	9,4	0,9	0,1	0,5	0,9	n
Luxemburg	n	4,7	0,7	1,1	0,1	0,1	n	n	0,3	n	0,5	0,3	n	1,1	n	n	0,7	n
Mexiko	0,2	0,1	0,4	0,6	0,1	0,2	0,2	0,2	9,0	0,5	0,2	0,6	2,3	0,1	n	0,5	0,6	n
Niederlande	0,1	7,5	1,1	0,5	0,6	a	0,1	n	0,7	2,4	0,2	0,8	0,3	0,3	0,1	0,9	0,2	n
Neuseeland	1,0	n	0,5	0,1	0,1	n	a	n	n	0,1	n	0,2	0,2	n	n	0,1	n	n
Norwegen	1,4	n	14,9	0,4	1,4	0,4	0,6	3,3	0,2	0,7	0,1	1,0	0,3	0,2	0,8	0,7	0,1	n
Polen	0,1	0,4	1,2	6,4	0,9	1,2	n	1,6	0,9	1,7	0,7	0,5	3,7	1,0	1,6	1,4	0,2	
Portugal	n	0,1	0,2	0,3	0,1	0,3	n	0,1	9,3	0,5	0,2	0,9	0,2	0,2	0,6	0,3	1,1	n
Slowakische Republik	0,1	0,1	n	0,6	0,1	0,2	n	a	0,2	0,1	0,3	0,1	0,1	3,5	54,6	0,3	0,2	n
Spanien	0,1	0,4	2,8	2,2	2,7	0,8	n	0,1	a	4,0	0,7	1,9	0,6	1,0	0,1	1,4	1,5	n
Schweden	0,6	n	6,2	0,3	0,7	0,3	0,5	0,2	0,5	a	0,3	1,1	0,5	0,8	0,3	6,4	0,2	n
Schweiz	0,2	0,1	1,4	0,9	0,2	0,2	0,1	0,1	1,2	0,8	a	0,5	0,2	0,8	n	0,5	0,6	n
Türkei	0,1	0,3	0,4	3,3	n	0,8	n	0,2	0,1	0,2	0,6	0,6	2,2	5,4	0,2	0,7	1,0	0,3
Vereinigtes Königreich	0,9	0,1	13,6	0,9	9,1	0,7	1,0	0,4	2,6	1,5	0,4	a	1,5	0,5	1,8	2,3	1,0	0,1
Vereinigte Staaten	1,8	0,5	5,5	1,7	16,8	0,5	9,1	0,8	1,8	2,6	0,7	4,5	a	1,0	0,6	2,2	1,0	0,1
Aus OECD-Ländern insgesamt	**11,7**	**83,3**	**79,0**	**34,8**	**61,4**	**35,7**	**21,5**	**42,4**	**44,8**	**44,3**	**35,8**	**41,3**	**35,9**	**46,5**	**62,5**	**31,9**	**19,3**	**2,3**
Partnerländer																		
Brasilien	0,2	0,1	0,3	0,8	0,1	0,1	0,1	0,1	3,9	0,1	0,5	0,4	1,3	0,1	n	0,4	0,8	n
Chile	0,1	0,1	0,2	0,4	n	0,1	0,1	0,1	2,8	0,1	0,1	0,1	0,6	n	n	0,2	0,2	n
China	21,1	3,5	7,7	11,9	12,2	8,3	57,0	n	0,6	0,8	1,0	16,5	15,7	3,1	0,2	16,4	6,1	0,1
Estland	n	0,1	0,2	0,3	0,1	n	n	n	0,5	0,2	n	0,1	0,1	0,1	n	7,1	n	n
Indien	11,6	0,6	1,0	1,9	2,8	0,2	3,8	0,1	0,1	0,2	0,4	5,2	14,2	0,3	0,4	2,0	0,2	n
Israel	0,2	0,1	0,4	0,6	n	0,4	n	9,2	0,2	n	0,1	0,4	0,6	0,1	0,8	0,3	0,1	0,2
Russische Föderation	0,3	0,4	0,7	5,7	0,9	1,1	0,5	1,5	0,4	0,3	0,8	0,6	0,9	1,1	3,3	13,3	1,1	1,0
Slowenien	n	n	n	0,1	n	0,1	n	0,2	n	0,2	n	0,1	0,1	1,6	0,1	0,1	n	n
Geografische Großräume																		
Gesamt aus Afrika	3,2	3,4	2,4	8,6	5,4	3,6	0,5	6,6	11,5	0,6	3,8	9,2	6,4	1,6	2,4	11,5	46,4	1,7
Gesamt aus Asien	58,5	7,3	13,4	30,8	35,2	15,3	70,6	21,7	3,0	2,9	3,0	46,3	63,2	14,1	8,9	29,3	16,9	83,4
Gesamt aus Europa	5,7	53,4	15,9	46,9	33,4	41,3	8,7	59,8	19,6	19,4	28,6	32,8	12,5	61,8	72,0	53,0	20,5	14,5
hiervon aus den 19 EU Mitgliedstaaten	3,7	51,8	44,4	24,7	29,0	36,7	5,5	36,9	31,0	35,9	24,0	28,9	8,3	57,2	60,7	24,2	13,5	1,7
Gesamt aus Nordamerika	3,8	0,7	6,5	2,0	19,8	0,7	9,1	1,3	2,0	3,8	1,1	5,9	5,1	1,1	0,8	3,0	1,5	0,5
Gesamt aus Ozeanien	2,1	0,1	2,6	0,2	0,5	0,1	9,3	n	0,1	1,3	0,1	0,7	0,8	0,1	n	0,5	0,1	n
Gesamt aus Südamerika	1,1	1,3	1,9	3,7	0,7	2,2	0,6	1,3	41,9	1,0	2,5	2,7	12,0	1,1	0,9	2,3	4,1	0,3
Nicht spezifiziert	5,5	34,1	1,3	7,8	5,1	36,8	n	n	n	61,0	56,9	2,4	n	0,2	15,0	0,5	10,5	n
Gesamt aus allen Ländern	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

1 Internationale Studierende werden auf Grundlage ihres Wohnsitzstatuts definiert. 2 Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich Social Advancement. 3 Internationale Studierende werden auf Grundlage des Landes, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde, definiert. 4 Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 5 Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 6 Ausländische Studierende werden auf Grundlage des Staates definiert, dessen Staatsbürger sie sind. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle gesondert aufgeführt. 7 Nur weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 8 Ohne private Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/088417017111

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.2 (Forts.)

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich, nach Herkunftsland (2005)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen internationalen und ausländischen Studierenden der einzelnen Herkunftsländer als Prozentsatz aller internationalen bzw. ausländischen Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der internationalen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Heimatlandes sind bzw. dort den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben. Wenn keine Daten zur Mobilität Studierender verfügbar sind, zeigt die Tabelle für jedes Land den Anteil der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind.

Bedeutung der Spalte (3): 8,5 Prozent der internationalen Studierenden in Dänemark sind deutsche Staatsbürger, 0,5 Prozent der internationalen Studierenden in Dänemark sind griechische Staatsbürger etc.

Bedeutung der Spalte (5): 3,1 Prozent der internationalen Studierenden in Irland haben den vorgelagerten Bildungsbereich in Deutschland besucht, 0,4 Prozent der internationalen Studierenden in Irland haben den vorgelagerten Bildungsbereich in Grönemland besucht etc.

Bedeutung der Spalte (14): 20,5 Prozent der ausländischen Studierenden in Österreich sind deutsche Staatsbürger, 0,7 Prozent der ausländischen Studierenden in Österreich sind griechische Staatsbürger etc.

	Zielland																
	OECD-Länder										Partnerländer						
	Ausländische Studierende										Internationale Studierende		Ausländische Studierende				
Herkunftsland	Ungarn[1]	Island[2]	Italien[3, 4]	Japan[5]	Korea[5]	Norwegen[5]	Polen[5]	Portugal[5]	Türkei[5]	OECD-Durchschnittswert insgesamt	Estland[1]	Slowenien[1]	Russland[7]	Chile[8]	Russische Föderation[7, 9]	Partner-Durchschnittswert insgesamt	Gesamtwert der Zielländer, die Daten angeben
	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)
OECD-Länder																	
Australien	n	0,4	0,1	0,3	0,3	0,2	0,1	0,2	0,2	0,4	0,1	0,2	0,1	0,7	n	0,1	0,4
Österreich	0,3	1,4	0,5	n	n	0,3	0,3	0,1	0,1	0,4	0,6	1,1	n	0,5	n	0,1	0,4
Belgien	n	0,6	0,4	n	n	0,2	0,1	0,4	n	0,5	0,5	0,1	0,3	0,3	n	n	0,4
Kanada	0,8	1,7	0,3	0,2	0,8	0,1	0,2	0,8	n	2,0	0,1	n	0,8	0,3	n	0,1	1,7
Tschechische Republik	0,1	0,6	0,4	n	n	0,3	2,0	0,1	n	0,3	n	n	0,1	0,1	n	n	0,3
Dänemark	n	10,7	0,1	n	n	6,7	0,1	n	n	0,2	0,2	n	0,1	0,2	n	n	0,2
Finnland	0,3	5,2	0,2	n	n	2,1	0,1	0,1	n	0,3	31,6	n	n	0,8	n	0,1	0,2
Frankreich	0,4	2,9	1,9	0,3	0,1	1,1	0,8	8,0	n	2,1	1,0	0,2	1,2	3,7	n	0,1	1,8
Deutschland	8,5	12,0	3,1	0,2	3,6	2,8	2,2	0,8	2,9	2,0	n	2,3	4,3	n	n	0,2	2,4
Griechenland	1,0	0,2	14,2	n	n	0,1	0,3	0,1	5,8	1,7	n	0,1	0,1	n	n	1,0	1,6
Ungarn	n	0,2	0,4	0,1	n	0,3	0,8	0,1	n	0,3	0,5	0,8	n	n	n	n	0,3
Island	0,2	n	n	n	n	2,0	n	n	n	0,1	n	n	n	0,1	n	0,1	0,1
Irland	0,2	0,2	n	n	n	0,1	0,1	0,1	n	0,0	n	n	n	n	n	n	0,0
Italien	0,3	2,9	n	0,1	n	0,5	0,3	1,1	0,1	1,3	1,7	8,0	1,5	0,6	n	0,1	1,1
Japan	0,1	1,4	0,4	n	7,1	0,4	0,3	n	0,1	2,9	0,6	n	0,7	0,3	n	0,2	2,5
Korea	0,1	0,4	0,2	17,9	n	0,2	0,3	n	0,2	4,5	0,5	n	0,3	0,4	n	0,3	3,8
Luxemburg	n	0,1	0,1	n	n	n	n	0,3	n	0,3	n	0,1	n	n	n	n	0,3
Mexiko	n	0,6	0,4	0,1	0,1	0,3	0,1	0,1	n	1,0	0,1	n	0,9	2,7	n	0,3	0,9
Niederlande	0,1	1,2	0,2	0,1	n	1,2	0,1	0,4	n	0,4	0,3	0,1	0,3	0,3	n	n	0,4
Neuseeland	n	0,2	n	0,1	0,2	0,1	n	n	n	0,2	n	n	n	0,2	n	0,1	
Norwegen	5,1	0,8	0,2	n	n	0,1	5,8	0,1	n	0,6	0,3	n	n	0,3	n	n	0,5
Polen	0,4	3,1	2,6	0,1	1,1	1,1	n	0,6	n	1,3	0,2	0,3	0,2	n	n	0,3	1,1
Portugal	0,1	0,6	0,2	n	n	0,2	0,1	n	n	0,4	0,1	0,1	3,1	n	n	0,2	0,4
Slowakische Republik	17,2	1,0	0,4	n	n	0,4	1,2	n	n	0,8	n	0,7	n	n	n	0,2	0,7
Spanien	0,2	1,9	1,0	0,1	0,1	0,8	0,2	3,3	n	1,0	1,0	0,4	2,1	2,3	n	0,1	0,9
Schweden	1,2	4,3	0,3	0,1	n	8,4	1,8	0,1	n	0,8	1,5	n	0,1	0,9	n	0,1	0,5
Schweiz	0,1	1,9	2,4	n	n	0,4	0,1	0,6	n	0,4	0,2	n	0,2	0,5	n	0,1	0,4
Türkei	0,3	0,6	0,4	0,1	0,2	0,4	0,2	n	n	1,3	n	n	n	n	n	1,0	1,3
Vereinigtes Königreich	0,2	2,7	0,6	0,3	0,1	2,5	0,4	0,1	0,6	1,0	0,2	0,2	0,4	0,3	n	0,1	0,9
Vereinigte Staaten	1,8	5,8	7,1	1,2	2,4	2,4	6,3	1,1	0,1	1,6	1,6	0,3	1,2	25,3	n	0,9	1,5
Aus OECD-Ländern insgesamt	**38,6**	**68,9**	**33,4**	**21,5**	**11,5**	**37,7**	**27,2**	**18,4**	**8,2**	**33,0**	**44,9**	**12,8**	**15,8**	**44,8**	**n**	**5,8**	**27,5**
Partnerländer																	
Brasilien	n	0,4	1,6	0,3	0,1	0,4	0,2	10,6	n	0,8	0,1	0,2	n	3,3	n	0,3	0,7
Chile	n	0,4	0,4	n	0,1	0,6	n	n	n	0,3	n	n	4,9	n	n	0,4	0,3
China	0,8	2,3	0,9	86,1	65,1	3,9	1,7	0,4	0,6	18,7	7,8	0,2	0,9	1,0	n	11,5	15,9
Estland	0,1	1,4	0,1	n	n	0,6	0,2	n	n	0,1	n	0,1	n	n	1,2	0,4	0,2
Indien	0,3	n	0,7	0,3	1,6	1,1	1,9	0,1	n	6,2	0,5	0,7	0,2	0,1	n	1,9	5,5
Israel	5,4	0,2	2,2	n	n	0,2	0,3	n	0,1	0,4	0,1	0,2	0,2	0,2	n	0,8	0,5
Russische Föderation	1,8	3,5	1,3	0,3	1,2	5,6	4,4	0,3	3,4	1,4	8,9	0,9	0,4	0,4	n	4,7	1,8
Slowenien	0,2	0,2	0,7	n	n	n	0,1	0,1	n	0,1	n	n	0,2	n	n	0,1	0,1
Geografische Großräume																	
Gesamt aus Afrika	2,0	1,9	9,2	0,7	0,9	9,3	4,1	63,7	2,0	11,0	0,7	0,3	10,7	0,2	n	17,6	12,0
Gesamt aus Asien	14,4	8,9	10,2	94,2	92,1	15,3	17,1	2,1	53,7	47,4	9,8	1,7	3,8	2,2	34,9	57,3	48,9
Gesamt aus Europa	81,1	76,9	68,4	2,2	2,4	46,4	55,5	17,8	28,8	34,9	81,3	95,8	13,5	15,5	18,4	19,9	29,7
hiervon aus den 15 EU-Mitgliedstaaten	30,5	51,9	26,5	1,5	0,8	30,0	11,3	15,6	7,6	16,9	41,4	12,1	11,6	13,9	n	m	m
Gesamt aus Nordamerika	2,2	7,8	1,0	1,4	3,2	2,8	8,2	1,9	0,1	3,7	1,7	0,3	2,0	25,9	n	1,0	5,3
Gesamt aus Ozeanien	0,1	0,6	0,1	0,4	0,5	0,2	0,1	0,2	0,3	0,8	0,1	0,2	0,1	0,8	n	0,1	0,7
Gesamt aus Südamerika	0,3	0,3	1,9	0,9	0,9	2,4	0,4	14,3	n	3,7	0,3	0,8	69,9	35,3	n	7,5	3,4
Nicht spezifiziert	n	0,2	5,1	n	n	23,5	0,1	n	15,1	6,6	n	1,1	n	0,1	46,0	n	5,5
Gesamt aus allen Ländern	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

1. Internationale Studierende werden auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich Social Advancement. 3 Internationale Studierende werden auf Grundlage des Landes, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde, definiert. 4. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 5. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 6. Ausländische Studierende werden auf Grundlage des Staates definiert, dessen Staatsbürger sie sind. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt. 7. Nur weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 8. Ohne private Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417037111

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.3

Studierende, die in einem Land studieren, dessen Staatsbürger sie nicht sind, nach Zielland (2005)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen Studierenden in einem bestimmten Zielland als Prozentsatz aller im Ausland eingeschriebenen Studierenden (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden jedes Landes, die in einem bestimmten Zielland studieren.

Bedeutung der Spalte (2): 6,3 Prozent der im Ausland studierenden tschechischen Staatsbürger studieren in Österreich, 10,6 Prozent der im Ausland studierenden deutschen Staatsbürger studieren in Österreich etc.

Bedeutung der Zeile (1): 2,5 Prozent der im Ausland studierenden australischen Staatsbürger studieren in Frankreich, 3,4 Prozent der im Ausland studierenden australischen Staatsbürger studieren in Deutschland etc.

	Zielland																				
	OECD-Länder																				
Herkunftsland	Australien[1]	Österreich[2]	Belgien[3]	Kanada	Tschechische Rep.[5]	Dänemark	Finnland	Frankreich	Deutschland[4]	Griechenland[3]	Ungarn	Island	Irland[7,1]	Italien[2]	Japan	Korea	Luxemburg	Mexiko	Niederlande[6]	Neuseeland
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder																					
Australien	a	0,3	0,4	m	0,1	0,5	0,3	2,5	3,4	0,1	0,1	n	0,6	0,6	3,7	0,5	m	m	0,7	30,0
Österreich	1,3	a	0,4	m	0,2	0,4	0,3	3,3	52,5	n	0,3	0,1	0,4	1,8	0,5	n	m	m	1,7	0,3
Belgien	0,6	0,7	a	m	n	0,2	0,2	24,6	9,3	0,2	n	n	0,6	1,8	0,4	0,1	m	m	20,8	n
Kanada	8,1	0,1	0,3	a	0,1	0,2	0,2	2,9	1,3	n	0,2	n	0,8	0,3	0,6	0,3	m	m	0,3	1,0
Tschechische Republik	1,7	6,3	0,8	m	a	0,5	0,7	9,3	34,7	0,1	0,2	n	0,4	2,3	0,5	0,1	m	m	1,4	0,3
Dänemark	2,1	0,9	0,7	m	0,1	a	0,7	4,3	9,3	n	0,1	0,8	0,4	0,6	0,3	n	m	m	2,3	1,2
Finnland	0,9	1,9	0,4	m	n	1,7	a	3,3	9,7	n	0,4	0,3	0,8	0,8	0,4	n	m	m	1,8	0,1
Frankreich	1,1	0,8	28,4	m	n	0,4	0,3	a	12,1	n	0,1	n	1,3	1,6	0,6	n	m	m	1,3	0,5
Deutschland	2,5	10,6	0,8	m	0,3	1,4	0,5	8,8	a	0,2	1,7	0,1	1,0	2,1	0,5	0,1	m	m	13,8	1,6
Griechenland	0,1	0,5	1,0	m	0,3	0,1	0,1	4,6	14,7	a	0,3	n	0,1	14,4	n	n	m	m	0,8	n
Ungarn	0,7	14,2	1,0	m	0,4	0,6	1,3	7,6	36,4	0,1	a	n	0,2	2,2	1,2	0,1	m	m	3,9	0,1
Island	0,6	0,7	1,2	m	n	42,6	0,6	1,3	3,8	n	0,8	a	0,1	0,4	0,2	n	m	m	2,3	0,1
Irland	0,9	0,2	1,2	m	0,1	0,3	0,2	2,4	2,2	n	0,2	n	a	0,1	0,1	n	m	m	0,5	0,1
Italien	0,5	16,1	6,2	m	0,1	0,3	0,3	10,4	19,9	0,1	0,1	n	0,5	a	0,2	n	m	m	1,3	n
Japan	5,4	0,4	0,3	m	n	0,1	0,2	3,4	3,9	n	n	n	0,1	0,3	a	1,8	m	m	0,3	1,5
Korea	4,4	0,3	0,1	m	n	n	n	2,2	5,5	n	n	n	n	0,1	23,4	a	m	m	0,2	n
Luxemburg	0,2	5,3	21,5	m	n	n	n	23,6	31,0	0,1	n	n	0,1	0,4	n	n	a	m	0,6	n
Mexiko	1,7	0,2	0,3	m	n	0,3	0,2	6,0	4,9	n	n	n	0,1	0,7	0,5	0,1	m	a	0,5	0,3
Niederlande	2,3	1,3	1,6	m	0,1	1,6	0,9	6,4	19,2	0,1	0,1	0,1	0,9	1,1	0,8	n	m	m	a	0,4
Neuseeland	47,2	0,1	n	m	0,1	0,4	0,2	1,2	1,8	n	n	n	0,4	0,1	1,8	0,6	m	m	0,7	a
Norwegen	16,6	0,5	1,5	m	1,0	13,2	0,4	1,9	5,2	n	4,7	0,2	1,2	0,5	0,2	n	m	m	1,6	1,7
Polen	0,6	4,0	1,0	m	0,6	1,5	0,4	9,9	49,0	0,1	0,2	n	0,4	3,6	0,3	n	m	m	2,0	n
Portugal	0,3	0,4	6,4	m	0,7	0,2	0,2	18,5	12,7	n	0,1	n	0,1	0,7	0,2	n	m	m	2,0	0,1
Slowakische Republik	0,6	6,5	1,2	m	53,9	0,1	0,1	2,2	9,1	n	12,5	n	0,1	0,9	0,2	n	m	m	0,4	n
Spanien	0,4	1,4	3,9	m	0,1	0,6	0,5	13,3	21,8	n	0,1	n	1,3	1,7	0,3	n	m	m	3,0	n
Schweden	7,2	1,4	0,4	m	0,4	8,1	3,9	4,1	5,5	0,1	1,2	0,2	0,6	0,9	0,8	n	m	m	1,2	1,5
Schweiz	3,4	2,8	1,8	m	0,1	0,6	0,4	15,3	22,6	0,1	0,1	0,1	0,3	11,0	0,3	n	m	m	1,3	0,3
Türkei	0,5	3,6	0,6	m	0,1	0,4	0,1	4,4	48,9	0,1	0,1	n	n	0,4	0,3	0,1	m	m	1,3	n
Vereinigtes Königreich	7,6	0,8	0,7	m	1,5	2,1	0,9	10,5	9,0	0,1	0,2	0,1	5,4	1,1	1,8	0,1	m	m	3,3	1,9
Vereinigte Staaten	8,3	0,9	0,5	m	0,3	0,8	0,5	6,3	8,7	n	0,6	0,1	5,6	0,8	4,0	1,0	m	m	1,1	5,4
Aus OECD-Ländern insgesamt	**3,4**	**3,0**	**3,2**	**m**	**1,5**	**1,1**	**0,3**	**6,9**	**14,0**	**n**	**0,7**	**n**	**0,9**	**1,9**	**3,5**	**0,2**	**m**	**m**	**3,4**	**1,1**
Partnerländer																					
Brasilien	2,0	0,2	0,8	m	n	0,4	0,2	9,3	9,0	n	n	n	n	3,7	2,2	0,1	m	m	0,5	0,2
Chile	1,2	0,1	1,2	m	0,1	0,3	0,2	5,9	6,8	n	n	n	n	1,9	0,5	0,1	m	m	0,5	0,5
China	9,2	0,3	0,4	m	n	0,4	0,3	3,5	6,7	n	n	n	0,4	0,1	20,6	2,5	m	m	1,0	5,7
Estland	0,2	0,7	0,6	m	0,1	2,7	13,8	2,4	17,8	n	0,2	0,2	0,2	0,8	0,5	n	m	m	0,7	n
Indien	14,7	n	0,1	m	n	0,2	0,1	0,4	3,1	n	n	n	0,2	0,2	0,2	0,2	m	m	0,1	1,1
Israel	2,1	0,3	0,4	m	1,2	0,4	0,2	2,4	9,6	0,3	5,8	n	n	7,9	0,3	n	m	m	1,9	0,1
Russische Föderation	1,0	0,9	0,5	m	1,4	0,9	2,6	6,2	28,3	0,4	0,5	n	0,3	1,4	0,9	0,4	m	m	1,2	0,5
Slowenien	0,4	20,0	0,9	m	1,0	0,2	0,3	3,1	23,0	n	0,9	n	n	11,2	0,6	n	m	m	1,5	n

Anmerkung: Der Anteil der im Ausland Studierenden basiert nur auf der Gesamtzahl der in derjenigen Ländern eingeschriebenen Studierenden, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden.

1. Daten nach dem Herkunftsland beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert sind. 2. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 3. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich Social Advancement. 4. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge.

5. Nur weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 6. Daten nach dem Herkunftsland beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage des Landes, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde, definiert sind. 7. Ohne Teilzeitstudierende. 8. Ohne private Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 3

Tabelle C3.3 (Forts.)

Studierende, die in einem Land studieren, dessen Staatsbürger sie nicht sind, nach Zielland (2005)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen Studierenden in einem bestimmten Zielland als Prozentsatz aller im Ausland eingeschriebenen Studierenden (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden jedes Landes, die in einem bestimmten Zielland studieren.

Bedeutung der Spalte (2): 6,3 Prozent der im Ausland studierenden tschechischen Staatsbürger studieren in Österreich, 10,6 Prozent der im Ausland studierenden deutschen Staatsbürger studieren in Österreich etc.

Bedeutung der Zeile (1): 2,5 Prozent der im Ausland studierenden australischen Staatsbürger studieren in Frankreich, 3,4 Prozent der im Ausland studierenden australischen Staatsbürger studieren in Deutschland etc.

	Zielland																	
	OECD-Länder										Partnerländer							
Herkunftsland	Norwegen	Polen	Portugal	Slowakische Rep.	Spanien	Schweden	Schweiz	Türkei	Vereinigtes Königreich[1]	Vereinigte Staaten[1]	in OECD-Zielländern insgesamt	Brasilien[5]	Chile	Estland[1]	Israel	Russ. Föderation[1, 8]	Slowenien	in Partnerländern insgesamt	Gesamt aller Zielländer, die Daten angeben
	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)
OECD-Länder																			
Australien	0,3	0,1	0,3	n	0,4	3,7	0,6	0,3	17,6	30,3	97,2	n	0,1	n	m	n	n	2,8	100,0
Österreich	0,3	0,3	0,1	0,1	1,4	4,4	7,4	0,1	11,1	7,8	96,4	n	0,1	n	m	n	0,1	3,6	100,0
Belgien	0,3	0,1	0,7	n	3,2	2,4	3,0	n	22,5	7,3	98,9	n	n	n	m	n	n	1,1	100,0
Kanada	0,2	0,5	0,3	n	0,2	0,9	0,6	n	9,9	69,4	98,7	n	n	n	m	n	n	1,3	100,0
Tschechische Republik	0,6	2,8	0,3	6,2	1,8	3,4	2,6	n	8,6	13,4	99,3	n	n	n	m	n	n	0,7	100,0
Dänemark	14,1	0,1	0,1	n	1,6	16,0	1,7	0,1	26,1	14,6	98,2	n	0,1	n	m	n	n	1,8	100,0
Finnland	3,0	0,1	0,1	n	0,8	40,9	1,2	n	18,3	6,2	93,3	n	0,1	2,9	m	n	n	6,7	100,0
Frankreich	0,3	0,1	1,9	n	3,2	2,8	7,8	n	21,7	12,7	99,1	n	0,1	n	m	n	n	0,9	100,0
Deutschland	0,7	0,4	0,6	n	2,2	4,4	11,8	0,2	18,8	13,5	98,5	n	0,1	n	m	n	n	1,5	100,0
Griechenland	n	0,1	n	0,2	0,3	0,6	0,7	2,4	44,2	4,8	90,3	n	n	n	m	n	n	9,7	100,0
Ungarn	0,4	1,0	0,1	0,3	0,8	2,5	2,7	n	7,4	12,3	97,7	n	n	0,1	m	n	0,2	2,3	100,0
Island	7,5	n	n	n	0,5	13,9	0,3	n	9,8	12,9	99,9	n	n	n	m	n	n	0,1	100,0
Irland	0,1	0,1	0,1	n	0,4	0,8	0,2	n	84,4	5,3	99,8	n	n	n	m	n	n	0,2	100,0
Italien	0,2	0,1	0,5	n	6,2	1,8	11,6	n	13,7	8,8	98,9	n	n	n	m	n	0,2	1,1	100,0
Japan	0,1	n	n	n	0,2	0,4	0,4	n	9,8	70,2	98,8	n	n	n	m	n	n	1,2	100,0
Korea	n	n	n	n	0,1	0,1	0,2	n	4,0	57,8	98,7	n	n	n	m	n	n	1,3	100,0
Luxemburg	n	n	0,8	n	0,1	0,1	4,0	n	11,6	0,6	100,0	n	n	n	m	n	n	n	100,0
Mexiko	0,1	n	0,1	n	13,3	0,7	0,6	n	7,7	56,7	95,0	n	0,2	n	m	n	n	5,0	100,0
Niederlande	1,8	0,1	0,8	n	2,6	7,8	3,7	0,1	27,4	17,3	98,7	n	0,1	n	m	n	n	1,3	100,0
Neuseeland	0,2	n	n	n	0,3	1,2	0,5	n	15,0	25,2	97,1	n	0,1	n	m	n	n	2,9	100,0
Norwegen	*a*	4,0	0,1	0,4	0,6	9,8	0,7	n	22,9	10,1	99,0	n	n	n	m	n	n	1,0	100,0
Polen	0,5	*a*	0,3	0,1	1,5	2,7	1,6	n	6,7	9,2	96,4	n	n	n	m	n	n	3,6	100,0
Portugal	0,2	0,1	*a*	n	16,6	1,3	6,1	n	20,2	6,4	93,7	0,3	n	n	m	n	n	6,3	100,0
Slowakische Republik	0,3	0,7	n	*a*	0,4	0,3	1,1	n	1,9	3,4	95,8	n	n	n	m	n	0,1	4,2	100,0
Spanien	0,4	0,1	2,2	n	*a*	4,1	6,3	n	23,1	14,1	98,6	0,1	0,2	n	m	n	n	1,4	100,0
Schweden	8,1	1,3	0,2	n	1,5	*a*	1,8	n	24,6	23,3	98,2	n	0,1	0,1	m	n	n	1,8	100,0
Schweiz	0,6	0,1	1,0	n	2,3	2,8	*a*	n	15,7	14,8	97,7	n	0,1	n	m	n	n	2,3	100,0
Türkei	0,1	n	n	n	*n*	0,4	1,4	*a*	3,7	25,0	91,4	n	n	n	m	n	n	8,6	100,0
Vereinigtes Königreich	1,5	0,2	0,5	n	2,5	3,8	1,7	0,5	*a*	39,4	97,2	n	n	n	m	n	n	2,8	100,0
Vereinigte Staaten	0,8	1,6	0,5	n	1,5	2,7	1,1	n	37,2	*a*	90,3	n	1,3	n	m	n	n	9,7	100,0
Aus OECD-Ländern insgesamt	**0,6**	**0,3**	**0,4**	**0,1**	**1,9**	**2,6**	**3,3**	**0,2**	**17,0**	**27,3**	**96,8**	**n**	**0,1**	**0,1**	**n**	**n**	**n**	**3,2**	**100,0**
Partnerländer																			
Brasilien	0,3	0,1	9,1	n	9,3	0,7	1,6	n	5,7	38,3	93,7	*a*	0,3	n	m	n	n	6,3	100,0
Chile	0,9	n	n	n	15,6	2,9	1,1	n	3,5	38,0	81,6	0,6	*a*	n	m	n	n	18,4	100,0
China	0,1	n	n	n	0,1	0,3	0,2	n	13,0	22,8	87,8	n	n	n	m	n	n	12,2	100,0
Estland	1,9	0,4	n	n	2,4	6,7	0,5	n	4,3	6,8	64,0	n	n	*a*	m	24,3	n	36,0	100,0
Indien	0,1	0,1	n	n	*n*	0,4	0,2	n	12,0	60,4	94,2	n	n	n	m	n	n	5,8	100,0
Israel	0,2	0,3	n	1,2	1,0	0,2	0,6	0,2	8,8	27,3	72,7	n	n	n	*a*	n	n	27,3	100,0
Russische Föderation	1,7	1,1	0,1	n	1,0	1,8	1,4	1,5	4,7	12,3	73,1	n	n	0,2	m	*a*	n	26,9	100,0
Slowenien	n	0,2	0,5	0,1	1,0	1,8	1,7	n	11,7	11,8	92,0	n	n	n	m	n	*a*	8,0	100,0

Anmerkung: Der Anteil der im Ausland Studierenden basiert nur auf der Gesamtzahl der in denjenigen Ländern eingeschriebenen Studierenden, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden.

1. Daten nach dem Herkunftsland beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert sind. 2. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 3. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich Social Advancement. 4. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge.

5. Nur weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 6. Daten nach dem Herkunftland beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage des Landes, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde, definiert sind. 7. Ohne Teilzeitstudierende. 8. Ohne private Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007 StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 3

Tabelle C3.4

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender, nach Bildungsbereich und Art des Studiums im Tertiärbereich (2005)

	Studiengänge Tertiärbereich B	Studiengänge Tertiärbereich A	Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)
Internationale Studierende				
OECD-Länder				
Australien[1]	6,2	89,9	3,9	100
Österreich[1,2,3]	m	91,0	9,0	100
Belgien[1]	29,4	63,7	7,0	100
Kanada	m	m	m	m
Dänemark[1]	9,5	87,6	2,9	100
Finnland[3,4]	m	85,7	14,3	100
Frankreich[1]	10,0	78,0	12,0	100
Griechenland[1,5]	21,3	78,7	m	100
Ungarn[1]	0,5	94,2	5,2	100
Irland	m	m	m	m
Japan[1]	24,2	65,4	10,5	100
Luxemburg	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m
Niederlande[5]	a	100,0	m	100
Neuseeland[1]	26,1	72,0	1,9	100
Norwegen[1]	3,2	91,2	5,7	100
Slowakische Republik[1]	0,7	94,5	4,8	100
Spanien[1,3]	m	67,0	33,0	100
Schweden[1]	1,1	98,9	n	100
Schweiz[3,4]	m	72,9	27,1	100
Vereinigtes Königreich[1]	9,1	79,4	11,5	100
Vereinigte Staaten	12,7	71,6	15,7	100
Partnerländer				
Brasilien[1,3]	m	57,2	42,8	100
Estland[1]	4,0	91,0	5,1	100
Israel	m	m	m	m
Slowenien[1]	26,0	70,1	3,9	100
Ausländische Studierende				
OECD-Länder				
Tschechische Republik[6]	2,0	88,3	9,7	100
Deutschland[5,6]	5,2	94,8	m	100
Island[6]	1,7	94,8	3,5	100
Italien[6]	2,9	93,6	3,6	100
Korea[6]	m	m	m	m
Polen[6]	0,1	89,5	10,4	100
Portugal[6]	1,6	90,5	7,9	100
Türkei[6]	6,7	88,9	4,3	100
Partnerländer				
Chile[6]	27,2	71,7	1,1	100
Russische Föderation[5,6,7]	7,2	92,8	m	100

1. Internationale Studierende werden auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Basierend auf der Zahl der Einschreibungen, nicht Personenzahlen. 3. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 4. Internationale Studierende werden auf Grundlage des Landes, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde, definiert. 5. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 6. Ausländische Studierende werden auf Grundlage des Staates definiert, dessen Staatsbürger sie sind. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt. 7. Ohne private Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 3

Tabelle C3.5

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich nach Fächergruppen (2005)

	Agrarwissenschaften	Erziehungswissenschaften	Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Gesundheit und Soziales	Geisteswissenschaften und Kunst	Naturwissenschaften	Dienstleistungen	Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften	Nicht bekannt oder keine Angabe	Alle Fächergruppen zusammen
Internationale Studierende										
OECD-Länder										
Australien[1]	0,7	3,3	11,3	7,4	7,5	17,7	1,5	50,7	n	100
Österreich[1,2]	2,1	5,4	12,0	8,1	24,7	10,9	1,3	35,5	n	100
Belgien[1]	10,8	5,3	7,9	44,4	7,8	7,4	0,9	15,6	n	100
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark[1]	2,0	4,8	15,5	20,7	17,6	7,1	0,7	31,5	n	100
Finnland[2,3]	2,3	2,4	30,6	12,1	16,4	9,5	3,3	23,4	n	100
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland[2,4]	1,5	4,5	19,3	5,9	23,0	17,4	1,3	27,0	0,2	100
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn[1]	11,4	6,3	14,1	26,4	13,2	7,1	1,9	19,6	n	100
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan[1]	2,5	2,6	12,9	2,5	25,2	1,2	2,4	34,7	16,1	100
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[4]	2,4	7,5	5,5	15,1	12,9	6,4	3,2	47,1	n	100
Neuseeland[1,4]	0,7	2,3	5,3	4,4	4,9	12,1	1,9	60,4	7,9	100
Norwegen[1]	1,4	5,5	8,5	9,9	16,9	10,6	3,5	35,1	8,6	100
Spanien[1,2,4]	1,8	3,0	10,5	22,9	14,7	8,2	3,2	35,5	n	100
Schweden[1]	1,0	3,4	22,9	9,1	16,8	13,0	1,8	32,0	n	100
Schweiz[2,3]	1,3	3,7	16,3	6,2	18,4	17,1	2,4	33,0	1,5	100
Vereinigtes Königreich[1]	0,8	4,0	15,1	8,7	14,1	14,6	1,0	40,1	1,4	100
Vereinigte Staaten[1]	0,3	3,0	15,6	6,5	11,0	18,7	1,8	31,0	12,0	100
Partnerländer										
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	2,1	6,1	16,1	14,1	21,0	8,8	3,9	28,0	n	100
Ausländische Studierende										
OECD-Länder										
Tschechische Republik[5]	2,4	5,6	15,5	20,3	10,0	11,2	1,6	33,4	n	100
Island[5]	1,0	7,9	4,3	4,8	49,2	16,1	1,7	15,1	n	100
Italien[5]	1,9	1,9	13,9	23,4	19,1	6,5	1,4	30,9	1,0	100
Polen[5]	0,8	6,3	4,3	22,1	21,1	5,5	3,2	33,9	2,8	100
Portugal[5]	1,5	4,9	18,8	7,7	8,4	7,9	5,2	45,5	n	100
Slowakische Republik[5]	10,8	5,3	11,8	29,1	14,1	6,5	5,6	16,8	n	100
Türkei[5]	2,2	8,3	14,4	14,4	9,2	8,7	3,9	38,8	n	100
Partnerländer										
Chile[5]	2,7	2,8	9,6	5,3	4,4	10,6	5,6	20,5	38,4	100
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Internationale Studierende werden auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 3. Internationale Studierende werden auf Grundlage des Landes, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde, definiert. 4. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 5. Ausländische Studierende werden auf der Grundlage des Staates definiert, dessen Staatsbürger sie sind. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle und der Abbildung getrennt aufgeführt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007 StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 3

Tabelle C3.6

Entwicklung der Zahl ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Herkunftslandes eingeschrieben sind (2000–2005)

Zahl ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Herkunftslandes eingeschrieben sind (Personenzahlen)

	Zahl ausländischer Studierender						Index der Veränderung (2005)				
	2005	2004	2003	2002	2001	2000	2004 = 100	2003 = 100	2002 = 100	2001 = 100	2000 = 100
Weltweit eingeschriebene ausländische Studierende	2 725 996	2 598 660	2 425 915	2 188 544	1 896 265	1 818 759	105	112	125	144	150
In OECD-Ländern eingeschriebene ausländische Studierende	2 296 016	2 195 550	2 040 574	1 856 600	1 604 565	1 545 534	105	113	124	143	149

Anmerkung: Die Zahlen in der Tabelle basieren auf der Zahl ausländischer Studierender, die in OECD- und Partnerländern eingeschrieben sind, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden, um ein umfassendes Bild der weltweit eingeschriebenen ausländischen Studierenden zu vermitteln. Die Zahl dieser Länder hat im Laufe der Zeit zugenommen, daher wurden nicht vorhandene Zahlen gegebenenfalls berechnet, um die Vergleichbarkeit der Zeitreihen über die Jahre zu gewährleisten. Da einerseits Daten der UNESCO für Partnerländer berücksichtigt und andererseits fehlende Daten berechnet wurden, können die Schätzwerte der Zahl ausländischer Studierender von jenen in früheren Ausgaben von „Bildung auf einen Blick" abweichen.

Quelle: OECD und das Statistikinstitut der UNESCO für die meisten Daten zu Partnerländern. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

C 3

Tabelle C3.7

Prozentsatz der von internationalen und ausländischen Studierenden erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich, nach tertiärem Bildungsbereich (2005)

Basierend auf der Zahl der Absolventen

	Anteil internationaler Absolventen (in %) an der Gesamtabsolventenzahl des Tertiärbereichs				
	Studiengänge Tertiärbereich A		Studiengänge Tertiärbereich B		Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge
	Erstabschlüsse	Zweitabschlüsse	Erstabschlüsse	Zweitabschlüsse	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Internationale Absolventen					
OECD-Länder					
Australien[1]	22,3	53,2	m	m	19,4
Österreich[1]	8,9	14,2	m	m	15,9
Kanada	m	m	m	m	m
Dänemark[1]	4,7	5,8	3,4	*a*	7,9
Finnland[2,3]	3,3	x(1)	m	a	7,6
Frankreich	m	m	m	m	m
Deutschland[2]	5,8	30,6	m	a	13,4
Griechenland	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m
Italien[4]	m	m	m	a	m
Japan[1]	1,5	8,0	2,6	*a*	15,7
Korea	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m
Neuseeland[1]	17,3	18,8	23,2	n	12,4
Norwegen[1]	1,4	8,0	1,5	a	7,8
Polen	m	m	m	m	m
Spanien	m	m	m	m	m
Schweden[1]	2,6	8,9	0,6	*a*	5,7
Schweiz[2]	10,1	19,6	m	m	39,1
Vereinigtes Königreich[1]	11,8	35,4	5,9	x(3)	38,9
Vereinigte Staaten[1]	3,2	11,4	1,6	a	27,3
Partnerländer					
Brasilien	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	0,5	1,5	0,6	1,3	2,7
Ausländische Absolventen					
OECD-Länder					
Belgien[4,5]	21,6	x(1)	5,3	8,1	24,1
Tschechische Republik[4]	4,2	1,8	2,5	n	7,0
Ungarn[4]	2,5	1,3	0,1	*a*	8,1
Portugal[4]	2,9	4,0	2,2	n	6,8
Slowakische Republik[4]	0,9	0,6	m	*a*	1,4
Türkei[4]	1,0	1,3	0,1	a	2,0

1. Internationale Absolventen werden auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Internationale Absolventen werden auf Grundlage des Landes, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde, definiert. 3. Referenzjahr 2004. 4. Ausländische Absolventen werden auf Grundlage des Staates definiert, dessen Staatsbürger sie sind. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Absolventen vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle und der Abbildung getrennt aufgeführt. 5. Ohne die deutschsprachige Gemeinschaft in Belgien.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 3

Copyrighted material

Indikator C4

Wie erfolgreich bewältigen junge Menschen den Übergang vom (Aus-) Bildungssystem zum Erwerbsleben?

Dieser Indikator zeigt, wie viele Jahre junge Menschen erwarten können, in Ausbildung, Beschäftigung und Nichtbeschäftigung zu verbringen; ferner untersucht er den Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen, aufgegliedert nach Geschlecht. Im Laufe des letzten Jahrzehnts ist der Zeitraum, den junge Menschen in der Erstausbildung verbringen, länger geworden, sodass sich ihr Eintritt in die Arbeitswelt zeitlich nach hinten verschoben hat. In einem Teil dieser zusätzlichen Zeit werden Arbeit und Ausbildung miteinander verknüpft – eine in einigen Ländern weitverbreitete Praxis. Wenn junge Menschen ihre Ausbildung abgeschlossen haben, wird der Übergang zum Arbeitsmarkt häufig durch Phasen der Arbeitslosigkeit bzw. der Nichtbeschäftigung erschwert, wovon Männer und Frauen jedoch in unterschiedlichem Ausmaß betroffen werden. Basierend auf der gegenwärtigen Lage 15- bis 29-Jähriger bildet dieser Indikator die wichtigsten Tendenzen beim Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben ab.

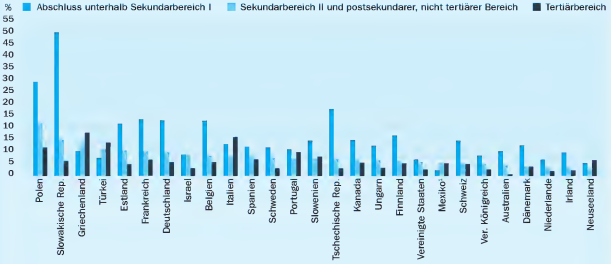
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C4.1

Anteil der 25- bis 29-Jährigen (in %), die arbeitslos sind und sich nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand (2005)

Die Höhe der Balken in der Abbildung zeigt für die einzelnen Bildungsstände den Anteil 25- bis 29-Jähriger (in Prozent), die sich nicht in Ausbildung befinden und arbeitslos sind.

Am Ende des Übergangszeitraums, wenn die meisten jungen Menschen die Ausbildung abgeschlossen haben, hängt der Zugang zu Beschäftigung mit dem erreichten Bildungsstand zusammen. Keinen Abschluss im Sekundarbereich II erlangt zu haben wirkt sich als ernstlicher Nachteil aus. Umgekehrt bringt der Abschluss einer Ausbildung im Tertiärbereich meist einen Bonus bei der Arbeitsplatzsuche (ausgenommen in Griechenland, Italien und Neuseeland).



1. *Referenzjahr 2004.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses der Bevölkerung, die sich nicht in Ausbildung befindet und arbeitslos ist, zur Population der 25- bis 29-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundären, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle C4.3. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

C 4

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Im Durchschnitt der OECD-Länder konnte ein im Jahr 2005 Fünfzehnjähriger erwarten, für circa 6,7 Jahre weiter im formalen Bildungssystem zu verbleiben. In 20 der 29 OECD-Länder sowie in drei Partnerländern mit verfügbaren Daten liegt diese Zeitspanne zwischen 5 und 7,5 Jahren. Insgesamt variiert dieser Wert jedoch stark – von 3,1 Jahren (Türkei) bis zu einem Höchstwert von 8,6 Jahren (Island).
- In der jüngeren Altersgruppe (15- bis 19-Jährige) ist zwischen 2000 und 2005 in den OECD-Ländern der Anteil derjenigen, die die Schule besuchen, um 4 Prozentpunkte von 80,5 auf 84,5 Prozent gestiegen. Am deutlichsten war der Anstieg während dieses Zeitraums mit 8 Prozentpunkten in der Slowakischen und der Tschechischen Republik.
- Zusätzlich zu den wahrscheinlich in Ausbildung zu verbringenden Jahren kann ein Fünfzehnjähriger in den OECD-Ländern damit rechnen, während der nächsten 15 Jahre durchschnittlich für 6,1 Jahre erwerbstätig, für insgesamt 0,8 Jahre arbeitslos und für 1,3 Jahre nicht auf dem Arbeitsmarkt zu sein (d.h. nicht beschäftigt, nicht arbeitssuchend und nicht in Ausbildung).
- Durchschnittlich senkt ein Abschluss im Sekundarbereich II die Arbeitslosigkeit unter den 20- bis 24-Jährigen um 7,3 Prozentpunkte und bei den 25- bis 29-Jährigen um 7,0 Prozentpunkte. Ein fehlender Abschluss im Sekundarbereich II stellt eindeutig eine erhebliche Behinderung beim Zugang zum Arbeitsmarkt dar, während ein Abschluss im Tertiärbereich die Erfolgsaussichten bei der Arbeitssuche erhöht.

Politischer Hintergrund

Alle OECD-Länder erleben einen rapiden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umbruch, der die Unsicherheiten des Übergangs ins Erwerbsleben für junge Menschen erhöht. In einigen OECD-Ländern erfolgen Bildung und Arbeit überwiegend nacheinander, während sie in anderen parallel stattfinden können. Es kann entscheidende Auswirkung auf den Erfolg des Übergangs haben, wie Ausbildung und Arbeit miteinander kombiniert werden. Hier ist insbesondere von Interesse, inwieweit eine Beschäftigung neben der Ausbildung (über den normalen „Ferienjob" hinaus) den Eintritt in den Arbeitsmarkt erleichtern kann.

Der Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben ist ein komplexer Vorgang, der nicht nur von der Länge und Qualität der Erstausbildung abhängt, sondern auch von der allgemeinen Arbeitsmarkt- und Konjunkturlage im jeweiligen Land. Eine hohe allgemeine Arbeitslosenquote erschwert den Einstieg erheblich, was normalerweise die Arbeitslosenquote der Arbeitsmarktneuzugänge noch höher ausfallen lässt als die des erfahreneren Teils der Erwerbsbevölkerung.

Die allgemeinen Arbeitsmarktbedingungen haben ihrerseits Auswirkungen auf die Bildungsentscheidungen junger Menschen: Ist die Arbeitsmarktlage schlecht, bleiben sie eher länger im Bildungssystem, während es bei guter Arbeitsmarktlage umgekehrt ist. Es ist nachvollziehbar, dass sich die Beschäftigungsaussichten auf die Dauer und den Zeitpunkt der Bildungsteilnahme auswirken, da eine hohe Arbeitslosenquote die Opportunitätskosten der Bildung (entgangenes Einkommen) nach unten drückt, die tendenziell in den meisten Ländern der größte Posten unter den Bildungskosten sind.

Insgesamt gesehen machen es die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt sehr schwierig, die beim Übergang von der Ausbildung zum Erwerbsleben ablaufenden Prozesse nachzuvollziehen, aber dies sind sehr wichtige Fragen, denn entsprechende politische Maßnahmen können diesen Übergang deutlich erleichtern.

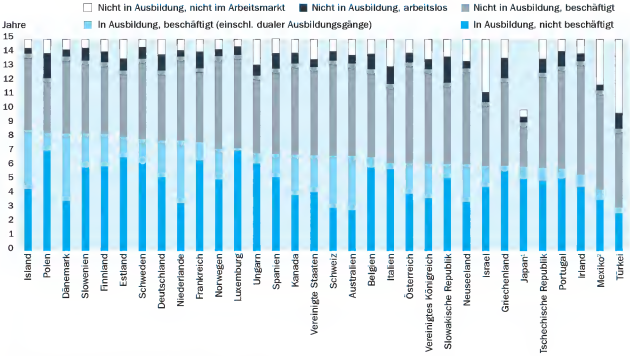
Ergebnisse und Erläuterungen

Im Durchschnitt konnte ein im Jahr 2005 Fünfzehnjähriger erwarten, ungefähr weitere 6,7 Jahre im Bildungssystem zu verbleiben (Tab. C4.1a). Da dies eine Durchschnittszahl für alle Fünfzehnjährigen ist, werden einige von ihnen offensichtlich noch länger in Ausbildung sein und andere kürzer. In 20 der 29 untersuchten Länder (einschließlich des Partnerlandes Israel) kann ein 15-Jähriger im Durchschnitt damit rechnen, zwischen 5,0 und 7,5 weitere Jahre im Bildungssystem zu verbringen. Es besteht jedoch eine große Differenz zwischen den beiden an den Extremen liegenden Ländergruppen: mit Dänemark, Finnland, Island und Polen sowie den Partnerländern Estland und Slowenien (mit durchschnittlich mehr als acht Jahren) auf der einen Seite und den beiden Ländern Mexiko und Türkei (mit durchschnittlich weniger als fünf Jahren) auf der anderen Seite.

Abbildung C4.2

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2005)

Jahre, nach Erwerbsstatus



1. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige. 2. Referenzjahr 2004.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der von jungen Menschen zu erwartenden Jahre in Ausbildung.

Quelle: OECD. Tabelle C4.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

C 4

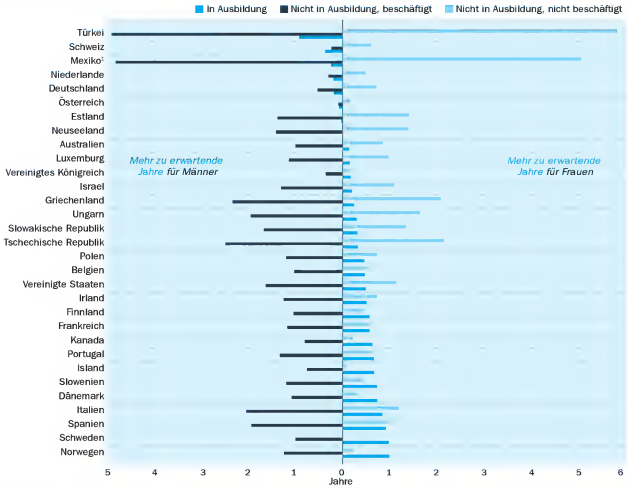
Zusätzlich zu den durchschnittlich 6,7 weiteren Jahren im Bildungssystem kann ein Fünfzehnjähriger damit rechnen, für 6,1 Jahre der kommenden 15 Jahre beschäftigt, für insgesamt 0,8 Jahre arbeitslos und für 1,3 Jahre nicht im Arbeitsmarkt, d. h. weder in Ausbildung noch arbeitssuchend, zu sein (Tab. C4.1a).

Die durchschnittliche Gesamtdauer der Arbeitslosigkeit variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern, was Unterschiede bei der jeweiligen allgemeinen Arbeitslosenquote und der Dauer der Ausbildung widerspiegelt. Die aufaddierten Phasen der Arbeitslosigkeit belaufen sich in Dänemark, Island, Irland, Japan, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen und den Vereinigten Staaten durchschnittlich auf 6 Monate und weniger, während sie in Polen und der Slowakischen Republik rund 1,8 Jahre betragen, wobei dies für die beiden letztgenannten Länder schon eine erhebliche Verbesserung gegenüber den Arbeitslosenzahlen in den letzten Jahren darstellt.

Die durchschnittlich zu erwartende Gesamtbildungsdauer ist für Frauen höher – 6,9 gegenüber 6,6 Jahren für Männer. In allen Ländern außer Deutschland, Mexiko, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz und der Türkei sowie dem Partnerland Estland verbringen Frauen mehr Jahre in Ausbildung als Männer. In der Türkei müssen Frauen mit fast einem Jahr weniger Ausbildung rechnen als ihre männlichen Altersgenossen, während in Norwegen, Schweden und Spanien das Gegenteil zutrifft (Abb. C4.3). Bis zum Alter von 29 Jahren können Männer jedoch wesentlich höhere Beschäftigungsquoten erwarten als Frauen. Der Unterschied beträgt in den OECD-Ländern fast

Abbildung C4.3

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den zu erwartenden Jahren in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2005)



1. Referenzjahr 2004.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des geschlechtsspezifischen Unterschieds bei den zu erwartenden Jahren in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige.

Quelle: OECD. Tabelle C4.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

1,5 Jahre und zeigt hauptsächlich, dass Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit weder im Bildungs- noch im Beschäftigungssystem (weder in Ausbildung noch beschäftigt oder arbeitssuchend) sind als Männer.

Männer und Frauen unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der zu erwartenden Anzahl von Jahren der Arbeitslosigkeit sehr wenig, wenngleich die Männer tendenziell mit leicht längeren Phasen rechnen müssen. Obwohl die Situation für beide Geschlechter in vielen Ländern ähnlich ist, scheinen Frauen in Deutschland, Kanada, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei besonders stark im Vorteil zu sein. Die Dauer der Arbeitslosigkeit von Frauen übersteigt die der Männer nur in drei Ländern: Griechenland, Portugal und Spanien (Tab. C4.1a).

Während junge Männer damit rechnen können, im Alter von 15 bis 29 Jahren 1,6 Jahre weder in Ausbildung noch in Beschäftigung zu sein, liegt der Durchschnitt für Frauen bei 2,7 Jahren. In Mexiko, Neuseeland, der Slowakischen Republik, der Tschechischen

Republik, der Türkei und Ungarn besteht bei den jungen Frauen eine wesentlich stärkere Tendenz, den Arbeitsmarkt zu verlassen, sodass sie weder in Ausbildung noch beschäftigt sind. In einigen Ländern – Belgien, Dänemark, Finnland, Island, Japan, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und Schweden – liegen junge Männer und Frauen bei dieser Kennzahl nicht mehr als ein halbes Jahr auseinander.

Dagegen können Frauen im Vergleich zu den Männern im Alter zwischen 15 und 29 Jahren nach Abschluss der Ausbildung in allen OECD-Ländern eine geringere Beschäftigungsdauer erwarten; zum Teil liegt dies an der Länge ihrer Bildungsteilnahme, zum Teil jedoch auch an anderen Faktoren, wie beispielsweise Kindererziehungszeiten (Tab. C4.1a).

Arbeitslosigkeit unter Nichtschülern/Nichtstudierenden

Junge Menschen repräsentieren die wichtigste Quelle neuer Fähigkeiten und Kenntnisse. In den meisten OECD-Ländern ist die Bildungspolitik bemüht, junge Menschen zumindest zu einem Abschluss im Sekundarbereich II zu ermutigen. Da viele auf dem heutigen Arbeitsmarkt angebotene Arbeitsplätze ein immer höheres Qualifikationsniveau verlangen, sehen sich Personen mit einem niedrigen Bildungsstand oft Schwierigkeiten gegenüber. Unterschiede in den Arbeitslosenquoten junger Menschen, die sich nicht in Ausbildung befinden, getrennt nach Bildungsstand, geben einen Hinweis darauf, in welchem Ausmaß zusätzliche Bildung die wirtschaftlichen Chancen junger Männer und Frauen verbessert.

Die Jugendarbeitslosenquote nach Altersgruppen wird am häufigsten als Maßstab zur Beschreibung des Beschäftigungsstatus junger Menschen herangezogen. Arbeitslosenquoten lassen jedoch den Aspekt der (Aus-)Bildung unberücksichtigt. Beispielsweise könnte ein arbeitsloser Jugendlicher, der in dieser Division im Zähler auftaucht, in einigen OECD-Ländern auch an einem Ausbildungsgang teilnehmen. Der Nenner umfasst hingegen möglicherweise Jugendliche in der Berufsausbildung, wenn diese eine Lehre machen. Wenn sich also beinahe alle jungen Menschen in einer bestimmten Altersgruppe noch in Ausbildung befinden, bezieht sich die Arbeitslosenquote nur auf die wenigen, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Sie kann dann insbesondere für die jüngste Altersgruppe, die das Bildungssystem in der Regel mit sehr geringen Qualifikationen verlassen hat, sehr hoch erscheinen.

Daher ist der Anteil arbeitsloser Nichtschüler/Nichtstudierender an der gesamten Altersgruppe geeigneter, die Wahrscheinlichkeit der Jugendarbeitslosigkeit zu erfassen (Tab. C4.3). Denn junge Menschen, die sich noch innerhalb des Bildungssystems befinden, suchen normalerweise Teilzeit- oder befristete Arbeit neben ihrer Ausbildung, was auf diejenigen, die nach Verlassen des Bildungssystems in den Arbeitsmarkt eintreten, nicht zutrifft.

Im Durchschnitt reduziert ein Abschluss im Sekundarbereich II diese Arbeitslosenquote (d. h. die Arbeitslosigkeit junger Menschen, die Nichtschüler/Nichtstudierende sind, als Prozentsatz der jeweiligen Altersgruppe) in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen um 7,3 Prozentpunkte und bei den 25- bis 29-Jährigen um 7,1 Prozentpunkte (Tab. C4.3). 18 von 26 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten weisen für die 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, einen Arbeitslosenanteil von

8 Prozent und weniger auf, wenn diese den Sekundarbereich II oder eine postsekundare, nicht tertiäre Ausbildung abgeschlossen haben. In der gleichen Altersgruppe bleibt der Anteil für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II nur in Dänemark, Mexiko und der Türkei unter 8 Prozent. Da der Abschluss eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II inzwischen in den meisten OECD-Ländern quasi zur Norm geworden ist, sehen sich viele junge Menschen, die keinen Abschluss in diesem Bereich haben, beim Eintritt in den Arbeitsmarkt eher größeren Beschäftigungsproblemen gegenüber. In Belgien, Frankreich, Irland, Schweden und der Slowakischen Republik sind die Unterschiede in den Arbeitslosenquoten der 20- bis 24-Jährigen mit und ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II am ausgeprägtesten.

Am Ende des Übergangszeitraums, im Alter zwischen 25 und 29 Jahren, wenn die meisten jungen Menschen die Ausbildung abgeschlossen haben, hängen die Unterschiede beim Zugang zu Beschäftigung mit dem erreichten Bildungsstand zusammen. Keinen Abschluss im Sekundarbereich II erlangt zu haben wirkt sich als ernstlicher Nachteil aus. Umgekehrt ist der Abschluss einer Ausbildung im Tertiärbereich meist von Vorteil bei der Arbeitsplatzsuche.

In 16 OECD-Ländern liegt der Anteil arbeitsloser 25- bis 29-jähriger Nichtschüler/Nichtstudierender mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II an der entsprechenden Altersgruppe bei 5 Prozent und mehr. In einigen wenigen OECD-Ländern besteht sogar für junge Menschen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs ein erhebliches Arbeitslosigkeitsrisiko beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. Der Anteil der arbeitslosen Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden, liegt unter den 20- bis 24-Jährigen bezogen auf die jeweilige Altersgruppe in Griechenland, Portugal, der Slowakischen Republik und der Türkei bei 10 Prozent oder darüber – in einigen Fällen sogar deutlich darüber (Tab. C4.3). In den Ländern, in denen die Arbeitslosenquote bei den jungen Absolventen des Tertiärbereichs hoch ist, ist die Arbeitslosigkeit auch insgesamt unter allen Absolventen des Tertiärbereichs (25- bis 64-Jährige) hoch.

Es ist zu beachten, dass die Arbeitslosenquoten für junge Menschen zumeist die generell für den gesamten Arbeitsmarkt geltenden Quoten reflektieren, allerdings gelingt es einigen Ländern besser, die jungen Altersgruppen in Beschäftigung zu bringen (und so Arbeitslosigkeit zu vermeiden). Indikator A8 liefert eine gute Grundlage für das Verständnis der Probleme in der Übergangsperiode im Allgemeinen und der Arbeitslosenquote unter den jungen Menschen im Besonderen sowie für vergleichende Betrachtungen.

Eintritt in den Arbeitsmarkt nach der Erstausbildung

Der Übergang von der Ausbildung zum Erwerbsleben findet in den einzelnen OECD-Ländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Dies hängt mit verschiedenen Bildungs- und Arbeitsmarktfaktoren zusammen. Mit zunehmendem Alter nehmen immer weniger Jugendliche an Ausbildung teil und werden immer mehr Bestandteil der Erwerbsbevölkerung. Durchschnittlich befinden sich 83,4 Prozent der 15- bis 19-Jährigen noch in der Ausbildung. Dieser Durchschnitt fällt bei den 20- bis 24-Jährigen auf 40,1 Prozent und bei den 25- bis 29-Jährigen auf unter 14,2 Prozent (Tab. C4.2a). In vielen OECD-Ländern findet jedoch der Eintritt junger Menschen in das Erwerbsleben

zu einem späteren Zeitpunkt statt und erstreckt sich in einigen Fällen auch über einen längeren Zeitraum. Diese Entwicklung spiegelt nicht nur den Bildungsbedarf, sondern auch die allgemeine Arbeitsmarktlage, die Dauer der Ausbildungsgänge, die Ausrichtung der Ausbildungsprogramme hinsichtlich des Arbeitsmarktes und die Verbreitung von Teilzeitausbildung wider.

Insgesamt ist die Wahrscheinlichkeit, dass ältere Nichtschüler/Nichtstudierende eine Beschäftigung haben, wesentlich höher als für Nichtschüler/Nichtstudierende der Altersgruppe 15 bis 19 Jahre, wobei ein größerer Prozentsatz männlicher als weiblicher Nichtschüler/Nichtstudierender beschäftigt ist. Bei den Frauen ist ein erheblich größerer Anteil als bei den Männern nicht erwerbstätig. Dies trifft insbesondere für die Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen zu, in der sich wahrscheinlich unter anderem Kindererziehungszeiten auswirken (Tab. C4.2b und C4.2c im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068418024204).

Der Anteil Beschäftigter an der Bevölkerung junger Erwachsener, die sich nicht in Ausbildung befinden, kann Hinweise auf die Wirksamkeit bestehender Rahmenbedingungen für den Übergang ins Erwerbsleben geben und den politischen Entscheidungsträgern bei deren Bewertung helfen. 2005 nahmen in 9 von 26 OECD-Ländern sowie in den Partnerländern Estland und Slowenien 90 und mehr Prozent der 15- bis 19-Jährigen an Bildungsmaßnahmen teil, was nahelegt, dass nur wenige junge Menschen vorzeitig von der Schule abgingen. Während die durchschnittlichen Beschäftigungsquoten bei den 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, bei über 42 Prozent liegen, wird dieser Prozentsatz in einigen OECD-Ländern, z. B. in Finnland und Polen, deutlich unterschritten (Tab. C4.4a).

Von 2000 bis 2005 ist in den OECD-Ländern der Anteil derjenigen, die eine Schule besuchen, in der jüngeren Altersgruppe (15- bis 19-Jährige) um 4 Prozentpunkte gestiegen; konzentriert man sich auf die Kernzeit der Übergangsphase (d. h. das Alter von 20 bis 24 Jahren), so ist der Anteil derjenigen, die sich in Ausbildung befinden, um 5,4 Prozent gestiegen. In einer Reihe von Ländern lassen sich in diesem Zeitraum erhebliche Veränderungen erkennen (Tab. C4.4). Der Anteil der sich in Ausbildung befindenden 20- bis 24-Jährigen hat in Deutschland, Griechenland, den Niederlanden, Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn um über 10 Prozentpunkte zugenommen; gleichzeitig ist der Anteil der nicht beschäftigten 20- bis 24-Jährigen in all diesen Ländern, mit Ausnahme von Deutschland und den Niederlanden, zurückgegangen. Die Zahl der Beschäftigten ist im gleichen Zeitraum in den OECD-Ländern um 5 Prozentpunkte gefallen, was hauptsächlich zeigt, dass sich mehr Menschen für eine Verlängerung ihrer Ausbildung entschieden.

In den OECD-Ländern nahm zwischen 2000 und 2005 der Anteil der 25- bis 29-Jährigen in Ausbildung um 2,1 Prozentpunkte zu, das ist eine Verstärkung des früher schon erkennbaren Trends junger Menschen, länger in Ausbildung zu bleiben. Im Durchschnitt befinden sich jedoch nur 14,6 Prozent der 25- bis 29-Jährigen in Ausbildung, 68 Prozent sind beschäftigt, und weitere 18 Prozent sind nicht im Arbeitsmarkt und nicht beschäftigt. In diesem Zeitraum ist der Anteil der Nichtbeschäftigten in den OECD-Ländern leicht gefallen (von 19 auf 17,9 Prozent). In Griechenland, Spanien und Ungarn belief sich der Rückgang der Nichtbeschäftigung auf rund 5 Prozentpunkte,

während bei den 25- bis 29-Jährigen in Dänemark und der Türkei ein Anstieg um 4 Prozentpunkte zu verzeichnen war. Diese Tendenzen belegen auch, dass die Beschäftigungsaussichten bei einer Entscheidung über den Verbleib im Bildungswesen insofern eine Rolle spielen, als ein Bezug zwischen den Veränderungen bei der Nichtbeschäftigung und dem Anteil der in Ausbildung befindlichen 25- bis 29-Jährigen besteht.

Definitionen und angewandte Methodik

Die vorliegenden Statistiken basieren auf altersspezifischen Arbeitskräfteerhebungen zu den Anteilen junger Menschen in den einzelnen genannten Kategorien. Diese Anteile wurden dann für die Altersgruppe der 15- bis 29-Jährigen aufsummiert, um die zu erwartende Anzahl von Jahren in dem jeweiligen Status zu erhalten. Bei den Ländern, die Daten erst ab einem Alter von 16 Jahren vorgelegt haben, wird davon ausgegangen, dass sich alle 15-Jährigen in Ausbildung befinden und nicht Teil der Erwerbsbevölkerung sind. Durch diese Annahme steigt tendenziell die durchschnittliche Anzahl der zu erwartenden Ausbildungsjahre gegenüber der in *Bildung auf einen Blick 2004* (OECD, 2004c) angeführten.

Sich in Ausbildung zu befinden umfasst sowohl Teilzeit- als auch Vollzeitmaßnahmen, wobei die Erfassung von Bildung der in den amtlichen Quellen zur Beteiligung in der formalen Bildung ausgewiesenen möglichst nahekommen sollte. Daher sind nicht formale Bildungsmaßnahmen oder solche mit sehr kurzer Dauer, z. B. im Betrieb, nicht zu berücksichtigen.

Die Daten für diesen Indikator wurden im Rahmen der jährlichen OECD-Arbeitskräfteerhebungen erhoben (die Daten bestimmter europäischer Länder stammen aus den jährlichen europäischen Arbeitskräfteerhebungen, s. Anhang 3) und beziehen sich normalerweise auf das erste Quartal oder den Durchschnitt der ersten drei Monate eines Kalenderjahres, wobei die Beschäftigung über den Sommer unberücksichtigt bleibt. Mit einer Ausnahme entsprechen die Definitionen des Erwerbsstatus in diesem Abschnitt den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Für die vorliegenden Indikatoren wurden die Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen (s. u.) getrennt unter „In Ausbildung“ und „Beschäftigt“ aufgeführt, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus während der Erhebungswoche. Da sie sich während der Erhebungswoche nicht zwangsläufig in der betrieblichen Phase des Programms befanden, wären sie zum Zeitpunkt der Erhebung dann möglicherweise nicht beschäftigt. „Sonstige Beschäftigung“ umfasst Personen, die sich entsprechend der ILO-Definition in Beschäftigung befinden, hierbei ausgenommen wurden jedoch die Auszubildenden in dualen Ausbildungsgängen, die schon als „Beschäftigt“ gezählt wurden. Schließlich umfasst die Gruppe „Nicht im Arbeitsmarkt“ Personen, die weder beschäftigt noch arbeitslos sind, d. h., sie bemühen sich nicht um eine Arbeitsstelle.

Duale Ausbildungsprogramme stellen eine Kombination aus Arbeiten und Lernen als Teil einer integrierten, formalen Bildung bzw. Ausbildung dar, wie beispielsweise im dualen Berufsbildungssystem in Deutschland, die *apprentissage* bzw. *formation en alternance* in Frankreich und Belgien, Praktika oder „kooperative“ Ausbildungen in Kanada und

apprenticeships in Irland. Die berufliche Aus- und Weiterbildung erfolgt nicht nur in der Schule, sondern auch in einer Arbeitsumgebung. Je nach der Art der Arbeit und der Ausbildung können die Ausbildungsteilnehmer ein Entgelt erhalten oder nicht.

Die hier verwendeten Angaben zur Bildungsbeteiligung basieren auf Selbstauskünften im Rahmen von Arbeitskräfteerhebungen, diese stimmen jedoch aus mehreren Gründen oftmals nicht genau mit den Zahlen zur Bildungsbeteiligung aus amtlichen Quellen überein, die in der vorliegenden Publikation an anderer Stelle angegeben sind. Erstens wird das Alter möglicherweise nicht auf einheitliche Weise erfasst. So wird beispielsweise in den nationalen Statistiken der OECD-Länder der nördlichen Hemisphäre sowohl die Bildungsbeteiligung als auch das Alter per 1. Januar angegeben. In einigen Arbeitskräfteerhebungen hingegen werden Bildungsbeteiligung und Alter in der Erhebungswoche gemessen, dies führt jedoch nicht zu einem signifikanten Unterschied gegenüber den amtlichen Angaben. Andere Arbeitskräfteerhebungen wiederum erfassen das Alter, das am Ende des Kalenderjahres erreicht wird, auch wenn die Erhebung Anfang des Jahres durchgeführt wird. Unter diesen Bedingungen spiegeln die Angaben zur Bildungsbeteiligung eine Population wider, die ein Jahr jünger ist als die angegebene Altersspanne. In einem Alter, in dem viele junge Menschen das Bildungssystem verlassen, kann sich dies auf die für die Bildungsbeteiligung angegebenen Quoten auswirken, die dadurch zu hoch angesetzt werden. Seit dem letzten Jahr wird in den französischen Daten das Alter in der Erhebungswoche berücksichtigt. Zweitens können junge Frauen und Männer auch in mehr als einem Bildungsgang eingeschrieben sein und werden dann in den amtlichen Statistiken manchmal zweimal, in der Arbeitskräfteerhebung jedoch nur einmal gezählt. Ferner erfassen die amtlichen Statistiken vielleicht nicht alle an Bildungsgängen teilnehmenden Personen, insbesondere wenn sie an gewinnorientierten Bildungseinrichtungen ausgebildet werden. Drittens stimmen die Klassifizierungen der Bildungsgänge in den Selbstauskünften der Arbeitsmarkterhebungen nicht immer mit den Qualifikationsstandards überein, die für die amtlichen Datenerhebungen verwendet werden.

Die Schätzung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung wird von dem Grundsatz geleitet, dass man Annahmen über die Dauer des Verbleibs einer durchschnittlichen Person in unterschiedlichen Bildungsgängen oder Stellungen im Erwerbsleben ableiten kann, wenn bekannt ist, welcher Anteil der jungen Erwachsenen sich innerhalb bzw. außerhalb des (Aus-)Bildungssystems befindet.

Die Arbeitslosenquote und die Beschäftigungsquote für die Gesamtbevölkerung werden durch Division der Gesamtzahl der Arbeitslosen bzw. Beschäftigten durch die Gesamtbevölkerungszahl errechnet.

In Tabelle C4.4b gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe für Finnland. 2004 waren die Wehrdienstleistenden in den finnischen Daten nicht enthalten, während sie in den Vorjahren der Kategorie „Nicht in Ausbildung, nicht beschäftigt" zugerechnet worden waren.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator findet sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068418024204:

- Expected years in education and not in education for 15- to 29-year-olds (Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige) (1998–2005)
  Table C4.1b: Trends by gender (Entwicklung nach Geschlecht)

- Percentage of the youth population in education and not in education (Prozentsatz junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden) (2005)
  Table C4.2b: Young males (Junge Männer)
  Table C4.2c: Young Females (Junge Frauen)

- Trends in the percentage of young population in education and not in education (Entwicklung des Prozentsatzes junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden) (1995–2005)
  Table C4.4b: Trends for young males (Die Entwicklung bei jungen Männern)
  Table C4.4c: Trends for young females (Die Entwicklung bei jungen Frauen)

Tabelle C4.1a

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2005)

Nach Geschlecht und Erwerbsstatus

		Zu erwartende Jahre in Ausbildung			Zu erwartende Jahre nicht in Ausbildung			
		Nicht beschäftigt	Beschäftigt (einschl. dualer Ausbildungsgänge)	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen
OECD-Länder								
Australien	Männer	3,0	3,7	6,7	7,1	0,7	0,5	8,3
	Frauen	2,8	4,0	6,8	6,0	0,5	1,8	8,2
	M+F	2,9	3,8	6,8	6,5	0,6	1,1	8,2
Österreich	Männer	3,8	2,4	6,2	7,2	0,8	0,8	8,8
	Frauen	4,3	1,8	6,2	7,1	0,6	1,2	8,8
	M+F	4,1	2,1	6,2	7,2	0,7	1,0	8,8
Belgien	Männer	5,8	0,6	6,4	6,7	1,2	0,7	8,6
	Frauen	6,2	0,7	6,9	5,7	1,0	1,4	8,1
	M+F	6,0	0,7	6,7	6,2	1,1	1,1	8,3
Kanada	Männer	4,1	2,4	6,6	6,8	1,0	0,7	8,4
	Frauen	3,9	3,3	7,2	6,0	0,5	1,3	7,8
	M+F	4,0	2,8	6,9	6,4	0,7	1,0	8,1
Tschechische Republik	Männer	4,5	1,2	5,8	7,9	1,0	0,3	9,2
	Frauen	5,5	0,6	6,1	5,4	0,9	2,5	8,9
	M+F	5,0	0,9	5,9	6,7	1,0	1,4	9,1
Dänemark	Männer	3,3	4,7	8,0	6,0	0,6	0,5	7,0
	Frauen	3,9	4,8	8,7	4,9	0,4	1,0	6,3
	M+F	3,6	4,7	8,3	5,4	0,5	0,7	6,7
Finnland	Männer	6,0	2,0	8,0	5,6	0,8	0,6	7,0
	Frauen	6,0	2,6	8,6	4,5	0,7	1,2	6,4
	M+F	6,0	2,3	8,3	5,1	0,7	0,9	6,7
Frankreich	Männer	6,1	1,3	7,4	5,8	1,3	0,5	7,6
	Frauen	6,8	1,2	8,0	4,6	1,0	1,3	7,0
	M+F	6,5	1,3	7,7	5,2	1,2	0,9	7,3
Deutschland	Männer	5,2	2,7	7,9	5,2	1,3	0,5	7,1
	Frauen	5,3	2,4	7,7	4,7	0,9	1,7	7,3
	M+F	5,2	2,6	7,8	5,0	1,1	1,1	7,2
Griechenland	Männer	5,6	0,3	5,9	7,4	1,0	0,7	9,1
	Frauen	5,9	0,3	6,2	5,0	1,8	2,0	8,8
	M+F	5,7	0,3	6,0	6,2	1,4	1,3	9,0
Ungarn	Männer	6,1	0,7	6,8	6,4	0,8	0,9	8,2
	Frauen	6,3	0,8	7,1	4,5	0,7	2,7	7,9
	M+F	6,2	0,7	6,9	5,5	0,8	1,8	8,1
Island	Männer	4,9	3,3	8,2	5,8	0,5	0,5	6,8
	Frauen	3,9	5,0	8,9	5,0	0,2	0,8	6,1
	M+F	4,4	4,1	8,6	5,4	0,4	0,6	6,4
Irland	Männer	4,4	0,7	5,2	8,6	0,7	0,5	9,8
	Frauen	4,7	1,0	5,7	7,4	0,4	1,5	9,3
	M+F	4,6	0,8	5,4	8,0	0,5	1,0	9,6
Italien	Männer	5,5	0,4	5,8	6,6	1,2	1,4	9,2
	Frauen	6,2	0,5	6,6	4,6	1,2	2,6	8,4
	M+F	5,8	0,4	6,2	5,6	1,2	1,9	8,8
Japan[1]	Männer	5,4	0,9	6,2	3,0	0,4	0,3	3,8
	Frauen	4,9	0,8	5,7	3,3	0,3	0,7	4,3
	M+F	5,1	0,8	6,0	3,2	0,4	0,5	4,0
Luxemburg	Männer	7,0	0,2	7,2	7,1	0,5	0,1	7,8
	Frauen	7,3	0,1	7,3	6,1	0,6	1,0	7,7
	M+F	7,1	0,1	7,3	6,6	0,6	0,5	7,7
Mexiko[2]	Männer	3,5	1,0	4,5	9,5	0,5	0,6	10,5
	Frauen	3,7	0,5	4,2	4,7	0,3	5,7	10,8
	M+F	3,6	0,7	4,4	7,0	0,4	3,2	10,6
Niederlande	Männer	3,4	4,5	7,9	6,1	0,4	0,5	7,1
	Frauen	3,4	4,3	7,7	5,8	0,4	1,1	7,3
	M+F	3,4	4,4	7,8	6,0	0,4	0,8	7,2

1. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige. 2. Referenzjahr 2004.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 4

Tabelle C4.1a (Forts.)

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2005)

Nach Geschlecht und Erwerbsstatus

		Zu erwartende Jahre in Ausbildung			Zu erwartende Jahre nicht in Ausbildung			
		Nicht beschäftigt	Beschäftigt (einschl. dualer Ausbildungsgänge)	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen
OECD-Länder								
Neuseeland	Männer	3,5	2,7	6,1	7,5	0,6	0,8	8,9
	Frauen	3,5	2,6	6,1	6,1	0,4	2,3	8,9
	M+F	3,5	2,6	6,1	6,8	0,5	1,6	8,9
Norwegen	Männer	5,0	1,7	6,8	7,1	0,5	0,6	8,2
	Frauen	5,1	2,7	7,8	5,9	0,4	0,9	7,2
	M+F	5,1	2,2	7,3	6,5	0,5	0,7	7,7
Polen	Männer	6,8	1,3	8,1	4,5	1,9	0,5	6,9
	Frauen	7,5	1,1	8,6	3,3	1,6	1,6	6,4
	M+F	7,1	1,2	8,4	3,9	1,8	1,0	6,6
Portugal	Männer	4,8	0,7	5,5	7,9	0,9	0,7	9,5
	Frauen	5,5	0,6	6,2	6,6	1,2	1,0	8,8
	M+F	5,2	0,7	5,8	7,2	1,1	0,9	9,2
Slowakische Republik	Männer	4,9	1,1	6,0	6,6	2,1	0,4	9,0
	Frauen	5,5	0,9	6,3	4,9	1,6	2,2	8,7
	M+F	5,2	1,0	6,2	5,7	1,8	1,3	8,8
Spanien	Männer	4,8	1,6	6,4	7,0	1,0	0,6	8,6
	Frauen	5,7	1,7	7,3	5,1	1,1	1,5	7,7
	M+F	5,2	1,6	6,9	6,0	1,1	1,0	8,1
Schweden	Männer	6,2	1,3	7,5	6,2	0,9	0,5	7,5
	Frauen	6,5	1,9	8,4	5,2	0,7	0,7	6,6
	M+F	6,3	1,6	7,9	5,7	0,8	0,6	7,1
Schweiz	Männer	3,1	3,9	6,9	6,8	0,6	0,6	8,1
	Frauen	3,1	3,5	6,6	6,6	0,7	1,2	8,4
	M+F	3,1	3,7	6,8	6,7	0,6	0,9	8,2
Türkei	Männer	3,0	0,6	3,5	8,0	1,5	1,9	11,5
	Frauen	2,4	0,3	2,6	3,1	0,7	8,6	12,4
	M+F	2,7	0,4	3,1	5,6	1,1	5,2	11,9
Vereinigtes Königreich	Männer	3,8	2,3	6,1	7,3	0,9	0,8	8,9
	Frauen	3,7	2,6	6,3	6,1	0,5	2,1	8,7
	M+F	3,7	2,4	6,2	6,7	0,7	1,4	8,8
Vereinigte Staaten	Männer	4,2	2,3	6,5	7,1	0,6	0,8	8,5
	Frauen	4,2	2,8	7,0	5,4	0,5	2,1	8,0
	M+F	4,2	2,6	6,8	6,3	0,5	1,4	8,2
OECD29-Durchschnitt	**Männer**	**4,7**	**1,9**	**6,6**	**6,8**	**0,9**	**0,7**	**8,4**
	Frauen	**4,9**	**1,9**	**6,9**	**5,4**	**0,5**	**2,0**	**8,1**
	M+F	**4,8**	**1,9**	**6,7**	**6,1**	**0,8**	**1,3**	**8,3**
EU19-Durchschnitt	**Männer**	**5,2**	**1,6**	**6,7**	**6,6**	**1,0**	**0,6**	**8,3**
	Frauen	**5,6**	**1,6**	**7,2**	**5,3**	**0,9**	**1,6**	**7,8**
	M+F	**5,4**	**1,6**	**6,9**	**6,0**	**1,0**	**1,1**	**8,1**
Partnerländer								
Estland	Männer	6,6	1,6	8,1	5,4	0,9	0,6	6,9
	Frauen	6,7	1,3	8,1	4,0	0,7	2,2	6,9
	M+F	6,6	1,5	8,1	4,7	0,8	1,4	6,9
Israel	Männer	4,7	1,2	5,9	4,7	0,7	3,7	9,1
	Frauen	4,4	1,7	6,1	4,3	0,7	3,8	8,9
	M+F	4,6	1,5	6,0	4,5	0,7	3,8	9,0
Slowenien	Männer	5,6	2,4	8,0	5,7	0,7	0,6	7,0
	Frauen	6,4	2,3	8,7	4,6	1,0	0,7	6,3
	M+F	6,0	2,3	8,3	5,2	0,9	0,6	6,7

1. Daten beziehen sich auf 15- bis 24 Jährige. 2. Referenzjahr 2004.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 4

Tabelle C4.2a

Prozentsatz junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden befinden (2005)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung[1]	Sonstige Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
OECD-Länder											
Australien	15–19	8,0	29,8	5,1	35,4	78,3	14,3	3,8	3,6	21,7	100
	20–24	5,1	22,0	1,8	10,5	39,4	49,0	4,4	7,3	60,6	100
	25–29	1,3	10,2	1,0	4,1	16,6	68,0	3,6	11,8	83,4	100
Österreich	15–19	23,8	2,0	c	57,8	84,4	8,7	4,2	2,7	15,6	100
	20–24	1,7	9,7	c	18,0	30,4	57,2	4,6	7,8	69,6	100
	25–29	c	5,9	c	5,2	12,0	74,6	4,5	8,8	88,0	100
Belgien	15–19	1,4	2,5	0,4	85,8	90,1	3,7	1,8	4,4	9,9	100
	20–24	1,1	4,2	0,9	31,9	38,1	43,6	11,0	7,3	61,9	100
	25–29	0,8	3,4	0,9	2,4	7,4	74,9	8,4	9,3	92,6	100
Kanada	15–19	a	28,8	5,6	47,2	81,7	12,1	2,8	3,3	18,3	100
	20–24	a	20,7	1,8	19,2	41,6	45,2	6,1	7,1	58,4	100
	25–29	a	7,5	0,6	6,0	14,1	71,0	6,0	9,0	85,9	100
Tschechische Rep.	15–19	18,7	c	c	71,2	90,3	4,4	3,8	1,5	9,7	100
	20–24	0,7	0,7	c	34,4	35,9	47,5	8,9	7,7	64,1	100
	25–29	a	0,5	c	3,8	4,4	72,4	6,7	16,5	95,6	100
Dänemark	15–19	a	45,2	3,4	39,8	88,4	7,3	1,8	2,5	11,6	100
	20–24	a	35,1	2,6	16,7	54,4	37,2	3,8	4,5	45,6	100
	25–29	a	16,8	1,0	9,3	27,0	61,3	4,2	7,4	73,0	100
Finnland	15–19	a	10,9	5,2	74,1	90,2	4,5	2,0	3,3	9,8	100
	20–24	a	18,6	5,5	28,7	52,8	34,1	7,0	6,1	47,2	100
	25–29	a	16,1	1,8	7,8	25,7	60,3	5,8	8,2	74,3	100
Frankreich	15–19	5,6	1,9	0,5	82,8	90,8	3,0	3,2	3,0	9,2	100
	20–24	4,9	5,3	1,2	36,0	47,4	36,1	10,6	5,9	52,6	100
	25–29	4,4	3,0	1,0	5,4	13,7	67,2	9,6	9,5	86,3	100
Deutschland	15–19	16,5	4,8	1,6	70,0	92,9	2,7	2,4	2,0	7,1	100
	20–24	13,3	7,8	0,9	22,2	44,2	37,1	10,3	8,4	55,8	100
	25–29	1,6	7,5	0,7	8,7	18,5	60,3	9,7	11,5	81,5	100
Griechenland	15–19	a	1,5	c	82,5	84,5	5,7	2,8	7,0	15,5	100
	20–24	a	3,2	c	38,3	42,6	37,3	11,8	8,3	57,4	100
	25–29	a	1,6	c	4,8	6,8	70,2	12,0	11,0	93,2	100
Ungarn	15–19	a	c	c	90,0	90,6	3,0	1,9	4,5	9,4	100
	20–24	a	5,4	0,9	40,3	46,6	34,5	7,1	11,8	53,4	100
	25–29	a	7,8	c	4,9	13,1	63,0	5,7	18,2	86,9	100
Island	15–19	a	31,8	5,0	49,6	86,4	10,7	c	c	13,6	100
	20–24	a	32,0	c	19,9	53,0	37,1	c	5,4	47,0	100
	25–29	a	18,9	c	11,7	30,9	61,5	c	5,4	69,1	100
Irland	15–19	a	9,6	c	72,4	82,5	13,1	2,2	2,2	17,5	100
	20–24	a	6,8	c	20,6	27,8	60,0	4,9	7,2	72,2	100
	25–29	a	1,2	c	3,8	5,1	81,3	3,3	10,3	94,9	100
Italien	15–19	c	1,1	0,8	79,9	81,8	7,0	3,9	7,2	18,2	100
	20–24	0,2	3,4	1,4	33,7	38,6	37,3	10,5	13,6	61,4	100
	25–29	c	3,4	1,1	9,9	14,4	59,8	9,2	16,7	85,6	100
Japan	15–24	a	8,5	0,1	51,1	59,7	31,5	3,7	5,0	40,3	100
Luxemburg	15–19	a	c	c	91,2	93,4	4,4	c	c	6,6	100
	20–24	a	c	c	46,4	47,4	43,3	6,1	3,2	52,6	100
	25–29	a	c	m	8,4	8,6	81,2	4,0	6,2	91,4	100
Mexiko[2]	15–19	a	7,1	0,5	47,3	54,9	28,0	2,2	14,9	45,1	100
	20–24	a	4,7	0,4	15,2	20,3	52,3	3,2	24,2	79,7	100
	25–29	a	1,9	0,1	2,4	4,4	65,4	2,7	27,6	95,6	100
Niederlande	15–19	a	43,0	5,6	40,5	89,2	7,0	1,3	2,6	10,8	100
	20–24	a	32,1	2,3	14,7	49,1	41,8	3,9	5,2	50,9	100
	25–29	a	13,2	0,7	4,3	18,2	70,2	3,5	8,1	81,8	100

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl „In Ausbildung" als auch „Beschäftigt", ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.
2. Referenzjahr 2004.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068418024204
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 4

Tabelle C4.2a (Forts.)

Prozentsatz junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2005)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung[1]	Sonstige Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
OECD-Länder											
Neuseeland	15–19	a	25,7	5,0	39,3	70,0	21,5	2,8	5,7	30,0	100
	20–24	a	16,2	2,0	14,6	32,9	50,5	3,9	12,8	67,1	100
	25–29	a	9,7	0,4	5,3	15,4	67,9	3,6	13,1	84,6	100
Norwegen	15–19	m	20,4	5,2	61,9	87,4	10,1	c	c	12,6	100
	20–24	m	16,9	2,2	22,4	41,5	48,9	4,4	5,2	58,5	100
	25–29	m	6,6	c	8,4	15,7	72,0	4,1	8,1	84,3	100
Polen	15–19	a	3,3	0,2	94,4	97,9	0,4	0,7	1,0	2,1	100
	20–24	a	11,8	7,2	43,7	62,7	17,2	14,3	5,8	37,3	100
	25–29	a	8,1	2,0	6,3	16,4	54,3	17,4	11,9	83,6	100
Portugal	15–19	a	1,4	c	77,5	79,3	12,2	3,1	5,3	20,7	100
	20–24	a	5,5	0,7	31,2	37,4	48,4	8,8	5,3	62,6	100
	25–29	a	5,5	1,0	5,1	11,5	73,6	8,4	6,5	88,5	100
Slowakische Rep.	15–19	14,9	c	c	75,4	90,4	3,3	4,8	1,5	9,6	100
	20–24	0,5	2,6	0,9	27,0	31,0	43,8	17,0	8,2	69,0	100
	25–29	c	2,3	c	3,4	6,1	64,9	14,3	14,8	93,9	100
Spanien	15–19	a	4,2	2,2	75,4	81,8	9,7	4,1	4,4	18,2	100
	20–24	a	12,9	3,9	27,6	44,3	40,2	8,9	6,6	55,7	100
	25–29	a	13,8	2,6	6,3	22,8	61,0	7,7	8,6	77,2	100
Schweden	15–19	a	11,3	3,8	74,5	89,6	5,8	2,1	2,6	10,4	100
	20–24	a	11,1	3,1	28,2	42,5	44,1	8,7	4,7	57,5	100
	25–29	a	9,2	1,7	12,7	23,6	66,5	5,6	4,4	76,4	100
Schweiz	15–19	33,1	8,9	1,5	41,4	84,9	7,9	2,5	4,7	15,1	100
	20–24	10,6	11,5	c	14,1	37,3	51,7	5,2	5,8	62,7	100
	25–29	1,2	9,7	c	4,2	15,6	72,3	5,1	7,0	84,4	100
Türkei	15–19	a	2,2	0,4	39,9	42,5	19,9	4,4	33,3	57,5	100
	20–24	a	3,9	1,2	10,2	15,2	37,7	9,6	37,6	84,8	100
	25–29	a	2,5	0,4	1,4	4,3	53,5	8,0	34,2	95,7	100
Vereinigtes Königreich	15–19	4,5	18,7	2,9	49,9	76,0	14,6	4,4	5,0	24,0	100
	20–24	2,6	13,1	1,1	15,3	32,1	51,0	5,8	11,1	67,9	100
	25–29	0,9	8,3	0,4	3,7	13,3	70,1	3,8	12,8	86,7	100
Vereinigte Staaten	15–19	a	22,0	3,5	60,1	85,6	8,3	1,9	4,2	14,4	100
	20–24	a	21,0	1,2	13,9	36,1	48,4	4,9	10,6	63,9	100
	25–29	a	8,0	0,5	3,4	11,9	70,0	4,1	14,0	88,1	100
OECD28-Durchschnitt	**15–19**		**14,1**	**2,9**	**64,6**	**83,4**	**9,0**	**2,8**	**5,3**	**16,6**	**100**
	20–24		**12,6**	**2,1**	**24,6**	**40,1**	**43,3**	**7,6**	**9,1**	**59,9**	**100**
	25–29		**7,5**	**1,0**	**5,8**	**14,2**	**67,5**	**6,7**	**11,8**	**85,8**	**100**
EU19-Durchschnitt	**15–19**		**10,9**	**2,4**	**72,9**	**87,6**	**6,3**	**2,5**	**3,6**	**12,4**	**100**
	20–24		**10,6**	**2,3**	**29,2**	**42,4**	**41,7**	**8,6**	**7,3**	**57,6**	**100**
	25–29		**7,1**	**1,2**	**6,1**	**14,1**	**67,7**	**7,6**	**10,6**	**85,9**	**100**
Partnerländer											
Estland	15–19	a	1,4	c	90,3	92,0	2,9	2,5	2,7	8,0	100
	20–24	a	18,6	c	31,1	50,9	32,7	5,7	10,6	49,1	100
	25–29	a	9,7	c	4,3	14,2	61,8	8,8	15,2	85,8	100
Israel	15–19	a	4,0	0,7	64,3	68,9	6,3	1,8	22,9	31,1	100
	20–24	a	11,4	1,1	15,8	28,3	31,4	7,1	33,2	71,7	100
	25–29	a	14,4	0,7	6,3	21,4	54,3	5,1	19,2	78,6	100
Slowenien	15–19	a	8,6	0,7	83,1	92,4	2,7	1,8	3,1	7,6	100
	20–24	a	21,2	2,6	31,9	55,7	31,3	8,4	4,7	44,3	100
	25–29	a	16,0	2,2	6,4	24,6	63,9	6,9	4,7	75,4	100

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl „In Ausbildung" als auch „Beschäftigt", ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2004.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 4

Tabelle C4.3

Prozentsatz der Population, die sich nicht in Ausbildung befindet und arbeitslos ist (2005)

Nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht

		Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen			
		15–19	20–24	25–29	15–19[1]	20–24	25–29	20–24[1]	25–29	15–19	20–24	25–29	15–29
OECD-Länder													
Australien	Männer	4,3	12,7	9,9	4,3	3,8	3,8	1,3	1,0	4,3	5,3	4,1	4,6
	Frauen	3,2	6,2	7,4	3,3	3,5	4,0	1,0	0,3	3,3	3,3	3,0	3,2
	M+F	3,7	9,8	8,8	3,8	3,7	3,9	1,1	0,6	3,8	4,3	3,6	3,9
Österreich	Männer	4,2	c	c	c	4,7	c	c	c	5,1	6,0	4,3	5,2
	Frauen	c	c	c	c	3,2	4,6	c	c	3,3	3,3	4,7	3,7
	M+F	3,5	9,2	c	7,3	3,9	3,7	c	c	4,2	4,6	4,5	4,4
Belgien	Männer	1,2	19,0	21,3	5,3	10,8	6,6	8,3	5,5	2,1	12,2	8,9	7,8
	Frauen	1,5	23,7	17,6	c	8,3	7,8	6,6	4,6	1,5	10,1	7,7	6,5
	M+F	1,3	20,9	19,7	3,3	9,6	7,1	7,2	5,0	1,8	11,2	8,3	7,1
Kanada	Männer	2,7	18,2	14,3	4,8	8,0	6,7	4,8	5,5	3,4	8,6	7,0	6,4
	Frauen	1,5	7,4	10,7	3,7	3,4	4,7	2,8	4,1	2,2	3,5	4,8	3,5
	M+F	2,1	14,1	12,8	4,3	5,9	5,9	3,6	4,7	2,8	6,1	5,9	5,0
Tschechische Republik	Männer	1,9	22,3	27,1	21,1	9,2	4,9	c	c	4,4	10,3	5,9	6,9
	Frauen	c	13,3	21,1	16,1	6,7	7,2	c	c	3,1	7,5	7,5	6,2
	M+F	1,5	17,9	23,8	18,7	8,0	6,0	c	2,7	3,8	8,9	6,7	6,5
Dänemark	Männer	1,4	10,6	14,4	c	4,0	3,2	m	c	1,6	5,5	5,0	4,0
	Frauen	1,5	c	c	c	c	3,4	m	3,2	2,0	2,2	3,6	2,6
	M+F	1,4	7,7	10,9	c	2,9	3,3	m	3,3	1,8	3,8	4,3	3,3
Finnland	Männer	c	10,1	13,7	c	7,9	5,2	c	c	2,1	8,4	5,9	5,5
	Frauen	c	c	c	c	4,9	4,9	c	5,1	1,7	5,7	5,8	4,4
	M+F	c	10,3	14,3	11,9	6,3	5,1	c	4,5	1,9	7,0	5,8	5,0
Frankreich	Männer	3,4	23,0	22,2	6,0	9,3	8,4	7,2	6,3	4,0	11,5	10,3	8,5
	Frauen	2,0	22,1	17,7	3,5	8,9	9,1	5,7	5,5	2,4	9,7	8,7	6,9
	M+F	2,7	22,6	20,2	4,6	9,1	8,7	6,4	5,9	3,2	10,6	9,5	7,7
Deutschland	Männer	2,2	16,3	24,6	6,4	11,6	10,0	9,6	5,3	2,4	12,9	11,4	8,8
	Frauen	2,0	11,1	15,5	6,6	6,4	6,7	9,2	4,7	2,3	7,8	7,8	6,0
	M+F	2,1	13,8	19,8	6,5	9,0	8,4	9,3	5,0	2,3	10,4	9,6	7,4
Griechenland	Männer	c	c	c	c	7,9	7,5	c	11,7	c	8,7	8,5	6,9
	Frauen	c	c	c	c	12,6	16,2	31,3	18,4	3,2	15,0	15,8	12,0
	M+F	c	13,6	8,7	7,2	10,3	11,8	23,6	15,4	2,8	11,8	12,0	9,4
Ungarn	Männer	2,0	14,3	11,9	c	7,1	5,3	c	c	2,7	8,4	5,7	5,7
	Frauen	c	c	8,9	c	5,5	6,1	c	c	c	5,9	5,9	4,5
	M+F	1,4	11,1	10,6	5,0	6,3	5,7	c	2,9	1,9	7,2	5,8	5,1
Island	Männer	c	c	c	c	c	m	m	c	c	c	c	3,6
	Frauen	m	c	c	m	c	m	c	c	m	c	c	c
	M+F	c	c	c	c	c	m	c	c	c	c	c	2,7
Irland	Männer	2,8	15,6	11,5	c	4,2	c	c	c	2,7	6,1	4,3	4,4
	Frauen	c	c	c	c	c	c	c	c	c	3,8	2,4	2,7
	M+F	2,1	13,7	8,4	c	3,5	3,1	3,8	2,2	2,2	5,0	3,4	3,6
Italien	Männer	3,7	18,1	10,4	7,9	8,6	6,6	6,3	13,3	4,2	11,4	8,7	8,3
	Frauen	2,4	14,4	12,6	9,7	8,6	7,3	10,1	14,3	3,6	10,0	9,9	8,1
	M+F	3,1	16,6	11,3	8,9	8,6	6,9	8,6	13,9	3,9	10,7	9,3	8,2
Luxemburg	Männer	c	c	c	c	c	c	c	c	c	5,8	3,7	3,7
	Frauen	c	c	c	c	c	c	c	c	c	6,4	4,4	3,9
	M+F	c	12,6	c	c	4,5	4,6	c	c	c	6,1	4,1	3,8
Mexiko[2]	Männer	2,6	3,6	2,8	7,3	2,9	5,1	3,1	4,5	2,7	3,5	3,2	3,1
	Frauen	1,5	2,4	1,4	5,5	6,4	4,3	3,8	4,3	1,6	2,9	2,2	2,2
	M+F	2,1	3,0	2,1	6,1	5,4	4,5	3,4	4,4	2,2	3,2	2,7	2,7
Niederlande	Männer	1,2	8,8	5,4	m	2,4	2,6	m	1,2	1,0	4,0	2,7	2,5
	Frauen	0,8	4,3	3,8	m	2,1	3,7	3,3	2,1	0,6	2,8	3,1	2,2
	M+F	1,1	8,2	5,8	1,1	2,1	3,1	2,7	1,7	1,1	3,7	3,1	2,6

1. Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in diesen Spalten sind zum Teil auf die Tatsache zurückzuführen, dass das durchschnittliche Abschlussalter in den einzelnen Ländern variiert. So nimmt in einigen Ländern beispielsweise ein kleinerer Anteil der 15- bis 19-Jährigen am Sekundarbereich II teil, weil dort typischerweise der Abschluss im Alter von 19 Jahren erfolgt. Das führt dazu, dass der Nenner für das Verhältnis in der entsprechenden Spalte kleiner sein wird als in Ländern, in denen der Abschluss in einem jüngeren Alter erworben wird.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007 StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.3 (Forts.)

Prozentsatz der Population, die sich nicht in Ausbildung befindet und arbeitslos ist (2005)

Nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht

		Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen			
		15–19	20–24	25–29	15–19[1]	20–24	25–29	20–24[1]	25–29	15–19	20–24	25–29	15–29
OECD-Länder													
Neuseeland	Männer	3,3	9,2	5,8	2,0	2,7	2,6	9,1	8,0	3,0	4,5	4,5	3,9
	Frauen	2,7	7,6	c	1,9	1,8	2,0	6,4	4,1	2,4	3,4	2,8	2,9
	M+F	3,0	8,4	4,6	2,0	2,3	2,3	7,5	5,7	2,7	4,0	3,7	3,4
Norwegen	Männer	c	c	c	c	c	c	c	c	c	5,1	4,6	3,6
	Frauen	c	c	c	m	c	c	c	c	c	c	c	2,7
	M+F	c	10,5	10,3	c	c	c	c	c	c	4,4	4,1	3,2
Polen	Männer	0,5	23,7	33,6	5,1	15,6	19,1	c	10,0	0,9	16,4	18,5	12,6
	Frauen	c	18,3	33,2	c	12,2	18,2	4,6	10,3	c	12,2	16,4	10,3
	M+F	0,3	21,6	33,4	3,8	13,9	18,7	5,9	10,2	0,6	14,3	17,5	11,5
Portugal	Männer	3,2	9,5	7,8	c	4,6	c	c	7,6	3,0	7,9	6,7	6,1
	Frauen	3,3	14,2	11,8	c	4,7	8,4	16,1	8,9	3,4	10,0	10,1	8,2
	M+F	3,2	11,4	9,5	c	4,7	6,2	16,6	8,4	3,2	8,9	8,4	7,1
Slowakische Republik	Männer	3,0	58,1	70,3	19,4	16,8	13,1	c	5,4	5,4	20,4	15,7	14,5
	Frauen	3,8	29,7	33,5	19,7	11,9	12,4	17,7	5,3	6,2	13,6	12,7	11,2
	M+F	3,4	45,1	51,1	19,5	14,4	12,8	18,8	5,4	5,8	17,1	14,2	12,9
Spanien	Männer	4,7	12,0	8,9	3,9	5,0	4,9	6,1	5,8	4,6	8,2	6,8	6,6
	Frauen	4,0	16,7	12,6	2,7	6,5	8,8	6,7	6,1	3,7	9,7	8,6	7,6
	M+F	4,3	13,9	10,4	3,2	5,7	6,8	6,4	5,9	4,1	9,0	7,7	7,1
Schweden	Männer	c	20,9	c	c	7,8	7,0	c	c	2,7	9,3	6,6	6,2
	Frauen	c	c	c	c	7,6	5,8	c	c	c	7,7	4,3	4,6
	M+F	c	18,5	10,2	21,7	7,7	6,4	c	2,8	2,3	8,5	5,5	5,5
Schweiz	Männer	c	c	c	c	4,4	3,9	c	c	2,8	4,9	4,6	4,1
	Frauen	c	c	c	c	4,0	4,9	c	c	c	5,4	5,7	4,4
	M+F	2,2	10,2	12,5	c	4,2	4,4	c	4,2	2,5	5,1	5,1	4,3
Türkei	Männer	5,6	14,7	11,4	7,0	10,9	10,6	19,1	11,5	6,0	13,5	11,1	10,0
	Frauen	1,6	2,5	2,2	6,5	8,7	7,7	20,8	12,3	2,8	6,1	4,5	4,5
	M+F	3,7	7,6	6,4	6,8	9,9	9,5	20,0	11,8	4,5	9,6	8,0	7,3
Vereinigtes Königreich	Männer	5,0	20,5	11,2	5,9	5,9	4,5	6,0	2,6	5,5	7,0	4,3	5,6
	Frauen	2,1	c	c	3,3	4,7	3,8	c	2,0	2,9	4,2	3,1	3,4
	M+F	3,6	12,0	7,2	4,6	5,3	4,1	4,0	2,3	4,2	5,6	3,7	4,5
Vereinigte Staaten	Männer	c	11,1	c	6,5	5,0	5,0	c	2,6	2,0	5,8	4,1	3,9
	Frauen	c	8,8	7,2	5,5	3,7	5,0	c	2,1	1,8	4,0	4,1	3,3
	M+F	0,8	10,1	5,8	6,0	4,4	5,0	3,0	2,3	1,9	4,9	4,1	3,6
OECD28-Durchschnitt	**Männer**	**2,9**	**16,9**	**16,9**	**7,5**	**7,2**	**6,7**	**7,4**	**6,3**	**3,3**	**8,6**	**6,9**	**6,2**
	Frauen	**2,2**	**12,7**	**13,6**	**6,6**	**6,4**	**7,0**	**9,7**	**6,2**	**2,7**	**6,8**	**6,5**	**5,3**
	M+F	**2,4**	**13,5**	**13,5**	**7,4**	**6,6**	**6,6**	**8,4**	**5,6**	**2,9**	**7,6**	**6,7**	**5,7**
EU19-Durchschnitt	**Männer**	**2,7**	**18,9**	**19,6**	**9,0**	**8,1**	**7,2**	**7,2**	**6,8**	**3,2**	**9,5**	**7,8**	**6,8**
	Frauen	**2,3**	**18,8**	**17,1**	**8,8**	**7,2**	**7,9**	**11,1**	**7,0**	**2,8**	**7,8**	**7,8**	**6,1**
	M+F	**2,3**	**18,8**	**18,2**	**8,6**	**7,2**	**7,0**	**9,4**	**5,7**	**2,8**	**8,8**	**7,8**	**6,5**
Partnerländer													
Israel	Männer	7,4	9,0	8,8	1,1	6,1	7,8	c	2,3	2,0	5,6	5,4	4,3
	Frauen	c	c	c	1,2	13,7	7,1	2,5	3,2	1,6	8,4	4,7	4,9
	M+F	6,6	8,3	7,6	1,2	9,4	7,5	2,2	2,8	1,8	7,0	5,1	4,6
Estland	Männer	c	21,9	18,8	29,3	c	8,2	m	c	3,7	5,4	9,4	6,0
	Frauen	c	m	c	c	8,1	10,1	c	c	c	6,0	8,1	5,0
	M+F	c	14,2	18,6	13,7	4,5	9,1	c	4,1	2,5	5,7	8,7	5,5
Slowenien	Männer	1,6	14,3	9,3	4,3	6,1	4,8	m	4,6	2,1	6,9	5,2	4,9
	Frauen	c	13,9	18,9	4,8	9,9	7,9	c	8,1	1,4	10,2	8,4	6,9
	M+F	1,1	14,2	12,5	4,6	8,0	6,2	C	6,9	1,8	8,5	6,8	5,9

1. Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in diesen Spalten sind zum Teil auf die Tatsache zurückzuführen, dass das durchschnittliche Abschlussalter in den einzelnen Ländern variiert. So nimmt in einigen Ländern beispielsweise ein kleinerer Anteil der 15- bis 19-Jährigen am Sekundarbereich II teil, weil dort typischerweise der Abschluss im Alter von 19 Jahren erfolgt. Das führt dazu, dass der Nenner für das Verhältnis in der entsprechenden Spalte kleiner sein wird als in Ländern, in denen der Abschluss in einem jüngeren Alter erworben wird.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.4a

Entwicklung des Prozentsatzes junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2005)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	1995			1998			1999			2000			2001		
		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	
		Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt
OECD-Länder																
Australien	15–19	73,4	16,7	9,9	77,3	13,8	8,8	78,2	14,4	7,4	79,5	13,7	6,8	79,5	13,0	7,6
	20–24	27,0	56,1	16,9	32,7	51,3	16,0	34,9	50,6	14,5	35,9	50,9	13,3	36,5	49,6	13,9
	25–29	11,4	67,1	21,5	13,7	67,1	19,2	15,0	66,5	18,5	15,5	65,5	19,0	15,8	67,0	17,2
Österreich	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	15–19	86,1	3,3	10,5	85,3	3,9	10,8	89,4	3,7	6,8	89,9	3,6	6,5	89,7	4,1	6,2
	20–24	37,5	43,6	19,0	40,6	42,5	16,9	43,7	38,6	17,7	43,8	40,2	16,0	44,2	42,8	13,0
	25–29	6,8	74,2	19,0	9,3	72,4	18,2	14,4	67,7	17,9	11,8	72,5	15,7	15,0	69,5	15,5
Kanada	15–19	82,9	9,5	7,6	83,0	9,6	7,5	82,3	10,4	7,3	82,1	10,7	7,2	83,0	10,7	6,3
	20–24	36,2	46,4	17,4	39,0	44,5	16,5	39,0	46,4	14,6	37,9	47,8	14,3	38,7	46,9	14,3
	25–29	12,1	67,0	20,9	12,6	69,2	18,2	12,3	70,5	17,2	12,4	71,5	16,2	13,2	71,3	15,6
Tschechische Rep.	15–19	69,8	23,7	6,5	77,1	15,8	7,2	75,6	14,8	9,7	82,1	10,0	7,9	87,0	6,2	6,8
	20–24	13,1	67,1	19,8	17,1	64,3	18,5	19,6	59,8	20,6	19,7	60,0	20,3	23,1	58,9	18,1
	25–29	1,1	76,1	22,9	1,8	75,1	23,1	2,4	71,7	25,9	2,4	72,1	25,6	3,0	72,1	25,0
Dänemark	15–19	88,4	8,7	3,0	90,3	7,9	1,8	85,8	10,8	3,4	89,9	7,4	2,7	86,8	9,4	3,8
	20–24	50,0	39,3	10,7	55,0	38,0	7,0	55,8	36,6	7,6	54,8	38,6	6,6	55,3	38,1	6,6
	25–29	29,6	59,0	11,4	34,5	57,8	7,7	35,5	56,7	7,8	36,1	56,4	7,5	32,4	60,0	7,6
Finnland	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	15–19	96,2	1,3	2,5	95,6	1,3	3,1	95,7	1,0	3,3	95,3	1,5	3,3	94,9	1,7	3,4
	20–24	51,2	31,3	17,5	53,5	30,0	16,5	53,1	29,4	17,5	54,2	31,7	14,1	53,6	33,1	13,4
	25–29	11,4	67,5	21,0	11,4	66,5	22,1	11,9	66,6	21,4	12,2	69,2	18,6	11,4	70,3	18,3
Deutschland	15–19	m	m	m	m	m	m	89,5	6,0	4,5	87,4	6,8	5,7	88,5	6,4	5,1
	20–24	m	m	m	m	m	m	34,3	49,0	16,7	34,1	49,0	16,9	35,0	48,7	16,4
	25–29	m	m	m	m	m	m	13,6	68,2	18,1	12,7	69,8	17,5	13,5	68,5	18,0
Griechenland	15–19	80,0	9,6	10,5	80,1	10,2	9,7	81,8	8,0	10,3	82,7	8,3	9,0	85,4	7,1	7,6
	20–24	29,2	43,0	27,8	28,2	44,7	27,1	30,3	43,7	26,0	31,5	43,7	24,9	35,1	40,9	24,0
	25–29	4,7	65,2	30,2	4,2	66,8	28,9	5,6	66,9	27,5	5,3	66,9	27,8	6,4	67,4	26,3
Ungarn	15–19	82,5	6,7	10,8	78,2	10,0	11,8	79,3	9,2	11,6	83,7	7,7	8,6	85,0	6,7	8,3
	20–24	22,5	44,4	33,1	26,5	45,9	27,6	28,6	47,7	23,6	32,3	45,7	22,0	35,0	45,1	20,0
	25–29	7,3	56,8	35,9	7,4	58,9	33,7	8,7	60,1	31,3	9,4	61,4	29,2	9,4	63,4	27,1
Island	15–19	59,5	25,7	14,8	82,2	15,1	c	81,6	17,0	c	83,1	14,8	c	79,5	19,0	c
	20–24	33,3	52,6	14,0	47,8	45,9	6,3	44,8	48,4	6,8	48,0	47,7	c	50,3	45,6	c
	25–29	24,1	64,7	11,1	32,8	57,4	9,8	34,7	58,8	6,5	34,9	59,2	5,9	33,8	61,5	c
Irland	15–19	m	m	m	m	m	m	79,4	15,4	5,2	80,0	15,6	4,4	80,3	15,5	4,1
	20–24	m	m	m	m	m	m	24,6	64,6	10,8	26,7	63,6	9,7	28,3	62,4	9,3
	25–29	m	m	m	m	m	m	3,1	82,4	14,5	3,3	83,4	13,3	3,3	83,1	13,5
Italien	15–19	m	m	m	75,4	9,5	15,2	76,9	8,3	14,8	77,1	9,8	13,1	77,6	9,8	12,6
	20–24	m	m	m	35,8	34,1	30,1	35,6	34,5	29,9	36,0	36,5	27,5	37,0	36,9	26,1
	25–29	m	m	m	16,5	54,1	29,4	17,7	53,4	28,9	17,0	56,1	26,9	16,4	58,0	25,6
Japan	15–24	58,0	34,9	7,1	60,0	32,4	7,6	60,0	31,0	9,0	62,1	29,2	8,8	62,6	28,9	8,4
Luxemburg	15–19	82,7	9,3	8,0	88,6	5,3	6,1	89,2	5,8	5,0	92,2	6,1	c	91,2	7,0	c
	20–24	36,5	52,7	10,8	40,4	50,1	9,5	47,2	43,2	9,6	42,8	48,9	8,2	46,7	44,2	9,0
	25–29	8,3	71,6	20,1	11,9	74,0	14,1	11,3	74,1	14,6	11,6	75,5	12,9	11,6	75,9	12,5
Mexiko	15–19	45,0	31,8	23,2	46,9	33,8	19,3	49,6	32,7	17,7	47,9	33,8	18,3	50,3	31,9	17,8
	20–24	15,9	53,4	30,7	17,1	55,4	27,4	19,1	54,8	26,1	17,7	55,2	27,1	19,1	53,8	27,1
	25–29	4,6	62,0	33,4	4,2	65,2	30,6	4,9	65,0	30,1	4,0	65,8	30,2	4,1	64,9	31,0
Niederlande	15–19	m	m	m	89,7	7,6	2,7	88,2	8,9	3,0	80,6	15,7	3,7	86,5	9,9	3,6
	20–24	m	m	m	50,5	42,0	7,5	50,7	42,5	6,7	36,5	55,2	8,2	44,2	47,8	8,0
	25–29	m	m	m	24,4	64,9	10,7	25,0	65,2	9,8	5,0	83,0	12,1	15,3	73,7	11,0

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 4

Tabelle C4.4a (Forts. 1)

Entwicklung des Prozentsatzes junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2005)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	1995			1998			1999			2000			2001		
		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	
		Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt
OECD-Länder																
Neuseeland	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	15–19	m	m	m	92,1	6,0	1,9	91,9	6,4	c	92,4	5,9	c	85,8	11,1	3,0
	20–24	m	m	m	40,2	51,4	8,4	38,4	53,8	7,8	41,7	50,3	8,0	39,6	51,7	8,7
	25–29	m	m	m	14,4	76,1	9,6	17,2	74,4	8,3	17,5	72,1	10,4	13,9	75,9	10,2
Polen	15–19	89,6	4,2	6,2	91,0	4,2	4,8	93,2	2,3	4,6	92,8	2,6	4,5	91,8	2,4	5,8
	20–24	23,7	42,5	33,8	30,8	45,3	23,9	33,1	39,7	27,2	34,9	34,3	30,8	45,2	27,7	27,1
	25–29	3,1	67,5	29,4	5,7	70,5	23,8	5,4	68,0	26,6	8,0	62,9	29,1	11,4	59,9	28,7
Portugal	15–19	72,4	18,5	9,1	71,6	20,1	8,3	72,3	19,6	8,1	72,6	19,7	7,7	72,8	19,8	7,4
	20–24	37,8	46,6	15,6	32,4	55,7	12,0	34,9	53,2	11,9	36,5	52,6	11,0	36,3	53,3	10,4
	25–29	11,6	70,9	17,4	9,5	74,8	15,8	11,5	75,1	13,4	11,0	76,6	12,5	11,2	77,3	11,6
Slowakische Rep.	15–19	70,1	14,0	15,9	69,4	12,3	18,3	69,6	10,1	20,4	67,3	6,4	26,3	67,3	6,3	26,4
	20–24	14,8	54,9	30,3	17,4	56,3	26,3	17,4	51,2	31,4	18,1	48,8	33,1	19,4	45,7	34,9
	25–29	1,6	65,5	32,9	1,1	71,6	27,2	1,6	70,2	28,2	1,3	66,9	31,8	2,3	65,0	32,7
Spanien	15–19	77,3	11,2	11,5	80,2	9,9	9,8	79,3	11,3	9,4	80,6	11,4	8,0	81,4	11,6	6,9
	20–24	40,0	34,2	25,8	44,3	35,7	20,1	43,6	38,8	17,6	44,6	40,3	15,0	45,0	40,7	14,2
	25–29	14,6	51,5	33,9	15,3	57,3	27,5	15,2	59,6	25,1	16,2	62,4	21,4	17,0	63,1	19,8
Schweden	15–19	87,4	6,9	5,6	90,9	4,3	4,7	91,5	4,9	3,7	90,6	5,8	3,6	88,4	7,3	4,3
	20–24	38,8	43,7	17,5	42,6	44,3	13,1	43,8	45,2	11,0	42,1	47,2	10,7	41,2	48,2	10,6
	25–29	19,9	67,0	13,2	24,9	65,0	10,0	22,5	68,1	9,5	21,9	68,9	9,2	22,7	70,0	7,2
Schweiz	15–19	65,6	10,2	24,2	85,5	9,6	4,8	84,4	8,0	7,6	84,6	7,5	7,9	85,7	7,5	6,8
	20–24	29,5	59,2	11,3	34,8	54,2	11,0	35,8	55,8	8,4	37,4	56,7	5,9	39,3	52,3	8,4
	25–29	10,6	76,2	13,2	10,1	77,9	12,1	10,4	79,3	10,3	15,0	73,9	11,1	13,5	75,1	11,4
Türkei	15–19	38,7	34,2	27,2	40,2	32,1	27,7	42,9	30,2	26,9	39,2	29,6	31,2	41,0	26,7	32,3
	20–24	10,3	46,5	43,2	13,4	44,7	42,0	13,1	45,6	41,4	12,7	43,1	44,2	12,7	43,1	44,2
	25–29	2,7	59,6	37,8	2,9	60,4	36,7	3,4	57,7	38,8	2,9	58,8	38,3	2,6	57,1	40,2
Ver. Königreich	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77,0	15,0	8,0	76,1	15,7	8,2
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,4	52,2	15,4	33,5	51,7	14,8
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13,3	70,3	16,3	13,3	70,6	16,0
Vereinigte Staaten	15–19	81,5	10,7	7,8	82,2	10,5	7,3	81,3	11,3	7,4	81,3	11,7	7,0	81,2	11,4	7,5
	20–24	31,5	50,7	17,8	33,0	52,6	14,4	32,8	52,1	15,1	32,5	53,1	14,4	33,9	50,5	15,6
	25–29	11,6	71,4	17,0	11,9	72,7	15,4	11,1	73,2	15,7	11,4	72,8	15,8	11,8	70,5	17,7
OECD21-Durchschnitt	**15–19**				**79,7**	**11,5**	**9,1**	**80,4**	**11,3**	**9,0**	**80,8**	**11,2**	**9,2**	**80,7**	**11,1**	**8,8**
	20–24				**35,1**	**46,8**	**18,1**	**35,6**	**46,9**	**17,5**	**35,4**	**47,7**	**17,4**	**37,1**	**46,4**	**17,0**
	25–29				**12,8**	**67,1**	**20,2**	**13,1**	**67,5**	**19,4**	**12,5**	**68,5**	**19,0**	**13,0**	**68,4**	**19,2**
EU19-Durchschnitt	**15–19**				**82,1**	**8,7**	**9,2**	**82,8**	**8,7**	**7,7**	**82,6**	**9,0**	**7,7**	**84,2**	**8,8**	**7,5**
	20–24				**36,5**	**44,9**	**18,3**	**37,3**	**44,9**	**17,9**	**38,8**	**46,4**	**17,1**	**38,7**	**48,1**	**16,2**
	25–29				**12,7**	**66,4**	**20,9**	**12,8**	**67,1**	**20,0**	**11,7**	**68,1**	**19,3**	**12,7**	**68,7**	**18,6**
Partnerländer																
Estland	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 4

Tabelle C4.4a (Forts. 2)

Entwicklung des Prozentsatzes junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2005)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	2002			2003			2004			2005		
		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	
		Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt
OECD-Länder													
Australien	15–19	79,7	13,3	7,0	79,6	13,6	6,8	78,4	14,1	7,5	78,3	14,3	7,4
	20–24	38,7	48,1	13,2	39,7	47,0	13,3	39,0	48,7	12,3	39,4	49,0	11,6
	25–29	16,5	65,7	17,8	17,7	64,7	17,6	17,7	65,0	17,3	16,6	68,0	15,4
Österreich	15–19	81,5	12,1	6,3	83,6	10,7	5,6	83,3	9,3	7,3	84,4	8,7	6,9
	20–24	29,4	58,9	11,7	30,3	59,3	10,4	30,3	56,8	12,9	30,4	57,2	12,4
	25–29	10,3	77,3	12,4	12,5	75,2	12,3	13,0	72,6	14,4	12,0	74,6	13,4
Belgien	15–19	89,6	3,6	6,8	89,1	3,8	7,1	92,1	3,1	4,9	90,1	3,7	6,2
	20–24	38,2	44,4	17,4	39,9	43,0	17,1	38,8	44,4	16,9	38,1	43,6	18,3
	25–29	5,8	77,0	17,2	8,9	72,8	18,3	6,0	74,3	19,7	7,4	74,9	17,7
Kanada	15–19	82,2	11,2	6,6	81,9	11,3	6,9	81,0	11,5	7,5	81,7	12,1	6,1
	20–24	38,8	47,2	14,0	39,0	48,0	12,9	40,2	46,7	13,0	41,6	45,2	13,2
	25–29	14,5	69,0	16,5	14,4	70,4	15,3	13,5	71,0	15,5	14,1	71,0	14,9
Tschechische Republik	15–19	88,3	5,7	6,0	89,0	5,2	5,8	89,9	4,4	5,7	90,3	4,4	5,3
	20–24	25,7	56,2	18,1	28,7	53,3	18,0	32,3	49,2	18,5	35,9	47,5	16,6
	25–29	2,9	73,3	23,8	3,0	73,0	24,1	3,8	71,6	24,5	4,4	72,4	23,2
Dänemark	15–19	88,7	8,9	2,4	89,8	7,7	2,5	89,5	8,4	2,1	88,4	7,3	4,3
	20–24	55,3	37,4	7,3	52,1	36,1	11,8	54,0	34,8	11,3	54,4	37,2	8,3
	25–29	35,0	58,3	6,7	23,9	64,6	11,5	28,3	59,8	11,9	27,0	61,3	11,6
Finnland	15–19	m	m	m	88,1	5,7	6,2	88,9	5,2	5,9	90,2	4,5	5,2
	20–24	m	m	m	52,5	33,1	14,4	53,1	31,5	15,4	52,8	34,1	13,0
	25–29	m	m	m	27,2	58,7	14,1	25,7	58,8	15,5	25,7	60,3	14,0
Frankreich	15–19	94,6	1,9	3,4	m	m	m	91,5	3,2	5,4	90,8	3,0	6,2
	20–24	53,2	32,5	14,4	m	m	m	45,2	37,2	17,6	47,4	36,1	16,5
	25–29	11,7	70,1	18,2	m	m	m	13,2	66,7	20,0	13,7	67,2	19,1
Deutschland	15–19	90,1	5,2	4,7	91,2	4,1	4,7	93,4	3,0	3,6	92,9	2,7	4,4
	20–24	38,1	46,0	15,9	41,2	43,1	15,6	44,0	38,5	17,5	44,2	37,1	18,7
	25–29	16,3	66,3	17,4	17,9	63,7	18,4	17,6	62,8	19,6	18,5	60,3	21,2
Griechenland	15–19	86,6	7,1	6,3	84,2	6,3	9,5	83,5	6,6	10,0	84,5	5,7	9,8
	20–24	35,6	41,8	22,6	38,4	39,9	21,7	36,3	41,9	21,8	42,6	37,3	20,1
	25–29	5,7	68,7	25,5	7,0	68,8	24,3	5,8	68,9	25,3	6,8	70,2	23,0
Ungarn	15–19	87,5	4,5	8,0	89,7	3,5	6,8	90,4	3,4	6,2	90,6	3,0	6,4
	20–24	36,9	42,6	20,5	40,5	39,6	19,9	43,8	37,6	18,6	46,6	34,5	18,9
	25–29	8,6	63,1	28,3	12,6	59,9	27,5	12,9	63,2	23,9	13,1	63,0	24,0
Island	15–19	80,9	14,8	c	88,5	7,6	c	85,4	11,8	c	86,4	10,7	c
	20–24	53,8	40,1	6,2	57,1	35,1	7,8	56,1	37,5	6,4	53,0	37,1	10,0
	25–29	36,5	58,8	c	26,8	61,7	11,5	30,2	64,0	5,8	30,9	61,5	7,6
Irland	15–19	81,6	13,6	4,8	81,4	13,4	5,2	79,3	10,8	9,9	82,5	13,1	4,4
	20–24	29,0	60,2	10,8	30,3	58,3	11,3	34,6	53,2	12,2	27,8	60,0	12,2
	25–29	3,5	81,8	14,7	4,8	80,2	14,9	12,3	73,2	14,5	5,1	81,3	13,6
Italien	15–19	80,8	8,7	10,5	83,8	6,9	9,3	81,2	7,8	11,0	81,8	7,0	11,2
	20–24	38,2	37,5	24,3	44,1	34,2	21,7	37,7	38,7	23,6	38,6	37,3	24,1
	25–29	15,6	59,5	24,8	22,8	54,7	22,5	15,4	59,8	24,8	14,4	59,8	25,8
Japan	15–24	58,6	32,0	9,5	58,4	31,7	9,8	59,1	31,7	9,2	59,7	31,5	8,8
Luxemburg	15–19	91,3	5,7	3,0	92,2	5,7	2,1	91,4	5,5	3,2	93,4	4,4	2,2
	20–24	47,8	45,2	7,0	46,0	45,9	8,1	49,1	40,8	10,1	47,4	43,3	9,3
	25–29	13,9	74,5	11,6	7,6	82,2	10,2	6,1	81,5	12,4	8,6	81,2	10,3
Mexiko	15–19	53,4	29,0	17,5	54,0	28,2	17,8	54,9	28,0	17,1	m	m	m
	20–24	20,8	52,6	26,6	19,8	52,6	27,6	20,3	52,3	27,4	m	m	m
	25–29	4,6	64,8	30,6	4,2	64,8	31,0	4,4	65,4	30,3	m	m	m
Niederlande	15–19	86,7	9,5	3,8	87,0	8,7	4,3	89,2	7,5	3,3	89,2	7,0	3,9
	20–24	45,1	47,7	7,3	44,2	46,5	9,4	46,6	44,2	9,3	49,1	41,8	9,1
	25–29	16,2	71,6	12,2	16,5	71,4	12,1	16,9	71,2	11,9	18,2	70,2	11,6

Anmerkung: Unterbrechung der Zeitreihe in Österreich aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode von 2003 auf 2004. Unterbrechung der Zeitreihe in Frankreich aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode: Seit 2004 wird das Alter ebenso wie die Bildungsbeteiligung in der Referenzwoche erhoben.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068418024204
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 4

Tabelle C4.4a (Forts. 3)

Entwicklung des Prozentsatzes junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2005)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	2002			2003			2004			2005		
		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	
		Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt
OECD-Länder													
Neuseeland	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	70,0	21,5	8,5
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,9	50,5	16,7
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	15,4	67,9	16,7
Norwegen	15–19	85,3	11,5	3,2	86,9	10,4	2,7	87,2	9,9	2,8	87,4	10,1	2,5
	20–24	38,5	51,8	9,7	38,7	50,8	10,6	40,6	49,6	9,8	41,5	48,9	9,6
	25–29	14,2	75,0	10,7	15,4	71,9	12,7	15,4	71,5	13,1	15,7	72,0	12,3
Polen	15–19	95,9	1,0	3,1	95,6	1,1	3,3	96,5	0,9	2,6	97,9	0,4	1,7
	20–24	53,8	20,8	25,4	55,7	18,8	25,5	57,5	18,4	24,1	62,7	17,2	20,1
	25–29	14,9	53,3	31,8	17,3	52,4	30,2	15,5	53,7	30,8	16,4	54,3	29,3
Portugal	15–19	72,4	20,3	7,3	74,8	16,4	8,8	75,1	15,1	9,8	79,3	12,2	8,4
	20–24	34,7	53,3	12,0	35,2	52,5	12,3	38,7	47,8	13,5	37,4	48,4	14,1
	25–29	10,7	77,1	12,2	11,7	73,7	14,6	11,0	75,0	14,0	11,5	73,6	14,9
Slowakische Republik	15–19	78,6	5,8	15,6	82,2	5,2	12,6	87,8	4,3	7,9	90,4	3,3	6,3
	20–24	22,1	44,0	33,9	24,0	46,4	29,6	27,5	44,7	27,8	31,0	43,8	25,2
	25–29	2,9	66,6	30,5	2,6	68,3	29,1	4,5	66,6	28,9	6,1	64,9	29,0
Spanien	15–19	81,9	11,0	7,2	82,6	10,1	7,3	82,2	10,1	7,6	81,8	9,7	8,5
	20–24	43,4	41,5	15,1	43,5	41,8	14,8	41,3	43,2	15,6	44,3	40,2	15,5
	25–29	16,1	64,2	19,8	15,4	65,0	19,5	15,3	66,2	18,5	22,8	61,0	16,2
Schweden	15–19	88,4	7,0	4,6	88,7	7,0	4,2	89,4	5,8	4,8	89,6	5,8	4,7
	20–24	41,7	47,0	11,2	42,3	46,0	11,8	42,8	43,6	13,6	42,5	44,1	13,4
	25–29	22,4	69,5	8,1	22,8	67,9	9,4	21,5	68,0	10,5	23,8	66,5	10,0
Schweiz	15–19	86,2	8,0	5,8	83,6	8,4	8,0	84,9	7,9	7,2	84,9	7,9	7,2
	20–24	38,0	52,3	9,7	35,8	51,5	12,7	37,3	51,7	11,0	37,3	51,7	11,0
	25–29	12,7	74,7	12,6	12,2	73,6	14,2	15,6	72,3	12,1	15,6	72,3	12,1
Türkei	15–19	42,2	24,8	32,9	45,9	21,3	32,8	43,5	21,2	35,3	42,5	19,9	37,7
	20–24	14,1	40,6	45,3	15,8	36,5	47,8	13,0	39,1	47,8	15,2	37,7	47,1
	25–29	3,0	56,2	40,7	3,7	53,2	43,1	3,1	54,0	42,8	4,3	53,5	42,2
Vereinigtes Königreich	15–19	75,3	16,2	8,6	76,3	14,3	9,4	74,3	16,7	9,0	76,0	14,6	9,3
	20–24	31,0	53,7	15,3	32,6	52,1	15,3	31,1	54,1	14,8	32,1	51,0	16,8
	25–29	13,3	70,7	16,0	15,0	68,7	16,3	14,2	69,0	16,8	13,3	70,1	16,6
Vereinigte Staaten	15–19	82,9	10,2	7,0	m	m	m	83,9	9,2	6,9	85,6	8,3	6,1
	20–24	35,0	48,5	16,5	m	m	m	35,2	47,9	16,9	36,1	48,4	15,5
	25–29	12,3	70,3	17,4	m	m	m	13,0	68,7	18,4	11,9	70,0	18,1
OECD28-Durchschnitt	**15–19**	**82,0**	**10,4**	**7,7**	**82,6**	**9,5**	**7,9**	**83,3**	**9,1**	**7,9**	**84,5**	**8,3**	**7,3**
	20–24	**37,6**	**45,8**	**16,6**	**38,7**	**44,5**	**16,8**	**39,5**	**43,5**	**17,0**	**40,8**	**43,0**	**16,2**
	25–29	**13,1**	**68,4**	**18,1**	**13,8**	**67,3**	**18,0**	**13,8**	**67,2**	**18,0**	**14,8**	**67,5**	**17,9**
EU19-Durchschnitt	**15–19**	**85,5**	**6,2**	**8,3**	**86,1**	**7,5**	**6,4**	**86,6**	**6,9**	**6,3**	**87,6**	**6,3**	**6,1**
	20–24	**36,8**	**45,0**	**18,1**	**40,1**	**43,8**	**16,0**	**41,3**	**42,1**	**16,6**	**42,4**	**41,7**	**15,8**
	25–29	**12,8**	**69,1**	**18,4**	**13,9**	**67,8**	**18,3**	**13,8**	**67,6**	**18,6**	**14,1**	**67,7**	**18,1**
Partnerländer													
Estland	15–19	m	m	m	94,4	2,3	3,3	91,0	1,4	7,6	92,0	2,9	5,2
	20–24	m	m	m	39,7	42,3	18,0	48,6	31,9	19,5	50,9	32,7	16,3
	25–29	m	m	m	14,7	59,8	25,5	14,9	65,3	19,8	14,2	61,8	24,0
Israel	15–19	69,4	6,0	24,6	69,0	5,7	25,2	68,9	5,6	25,6	68,9	6,3	24,7
	20–24	26,8	31,7	41,6	28,1	27,7	44,2	28,6	30,5	40,9	28,3	31,4	40,3
	25–29	19,1	52,2	28,7	19,6	52,7	27,7	20,9	53,9	25,3	21,4	54,3	24,2
Slowenien	15–19	m	m	m	92,8	2,4	4,8	92,2	3,5	4,3	92,4	2,7	4,9
	20–24	m	m	m	56,8	30,2	13,0	60,9	27,9	11,2	55,7	31,3	13,0
	25–29	m	m	m	25,3	63,1	11,5	26,6	61,8	11,5	24,6	63,9	11,5

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 4

Copyrighted material

Indikator C5

Nehmen Erwachsene an beruflich veranlasster Fort- und Weiterbildung teil?

Dieser Indikator untersucht die Beteiligung der erwachsenen Bevölkerung an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, indem er die zu erwartenden Teilnahmestunden an derartigen Maßnahmen aufzeigt. Ein besonderer Schwerpunkt dieses Indikators ist die Zeit, die eine hypothetische Person (die in den jeweiligen Lebensabschnitten die aktuellen Möglichkeiten zur Wahrnehmung des Erwachsenenbildungsangebots nutzen kann) im Laufe eines typischen Berufslebens (einer Zeitspanne von vierzig Jahren) wahrscheinlich für derartige Fort- und Weiterbildung aufwenden wird.

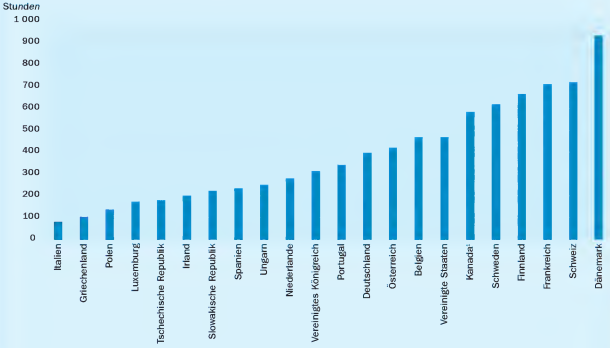
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C5.1

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung (2003)

Die Abbildung gibt an, wie viele Stunden Personen in den einzelnen Ländern im Laufe eines typischen Berufslebens erwarten können, an nicht formalen, berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen.

Zwischen den einzelnen Ländern bestehen große Unterschiede in der Zahl der Stunden, die ein Einzelner im Laufe eines typischen Berufslebens voraussichtlich an nicht formalen, berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen wird.



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der zu erwartenden Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung.

Quelle: OECD. Tabelle C5.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

C 5

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Erwachsene mit einem höheren Bildungsabschluss beteiligen sich eher an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung als Erwachsene mit einem niedrigeren Bildungsstand.**
- **Zwischen den einzelnen Ländern bestehen wesentliche Unterschiede in der Zahl der Stunden, die ein Einzelner im Laufe eines typischen Berufslebens erwartungsgemäß an nicht formalen, berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen wird. Im Tertiärbereich reicht diese Spanne von weniger als 350 Stunden in Griechenland, Italien und den Niederlanden bis zu mehr als 1.000 Stunden in Dänemark, Finnland, Frankreich und der Schweiz.**
- **Mit Ausnahme von sechs Ländern – Finnland, Frankreich, Griechenland, den Niederlanden, Portugal und Ungarn – können Männer in allen Ländern mehr Fort- und Weiterbildungsstunden in nicht formalen, berufsbezogenen Maßnahmen erwarten als Frauen.**

Politischer Hintergrund

Die Alterung der Bevölkerung und die in den Volkswirtschaften der OECD geforderten Kompetenzen gehören – zusammen mit den neuen Technologien, der Globalisierung und organisatorischen Veränderungen – zu den wichtigsten Gründen für die überragende Bedeutung, die man lebenslangem Lernen in der Politik heute beimisst. Viele Beobachter führen außerdem an, dass die organisatorischen Veränderungen in der Arbeitswelt zu Verschiebungen bei den nachgefragten Kompetenzen führen, wodurch Fort- und Weiterbildung eine noch zentralere Rolle zukommt.

Ergebnisse und Erläuterungen

Unterschiede in den Beteiligungsquoten zwischen den einzelnen Ländern

Die Beteiligungsquoten bei nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung der einzelnen Länder sind sehr unterschiedlich. In der OECD sind vier Länder (Dänemark, Finnland, Schweden und die Vereinigten Staaten) führend – sie verzeichneten mehr als 35 Prozent der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, die während der vorangegangenen 12 Monate an einer Art nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teilgenommen haben. In Griechenland, Italien, den Niederlanden, Polen, Portugal, Spanien und Ungarn liegt die Quote unter 10 Prozent. Zwischen diesen beiden Extremen gibt es enorme Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit der Fortbildungsbeteiligung: So liegt die Quote beispielsweise in Irland und der Tschechischen Republik bei rund 11 Prozent, aber bei über dem Doppelten in Kanada und dem Vereinigten Königreich (Tab. C5.1a).

Ausbildung führt zu weiterer Ausbildung

Zusätzlich zu diesen großen Unterschieden bei den Beteiligungsquoten fällt auf, dass die Fort- und Weiterbildungsteilnahme Erwachsener mit dem Niveau der Erstausbildung zunimmt (Tab. C5.1a). In allen Ländern variiert die Beteiligungsquote in Abhängigkeit vom vorher erreichten Bildungsstand beträchtlich. Anders gesagt – in allen Ländern ist die Häufigkeit der Erwachsenenweiterbildung uneinheitlich. Die Beteiligungsquote an nicht formalen, berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen liegt in den untersuchten OECD-Ländern für Absolventen des Tertiärbereichs im Durchschnitt 14 Prozentpunkte über der von Personen, die nur den Sekundarbereich II oder einen postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgang abgeschlossen haben. In ähnlicher Weise liegt die Beteiligungsquote für Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs 10 Prozentpunkte über der von Personen, die keinen Abschluss des Sekundarbereichs I erlangt haben. Detailliertere Kenntnisse über die Ursachen der unterschiedlichen Beteiligung je nach Erstausbildung könnten die Entwicklung von Strategien zur Förderung des lebenslangen Lernens der geringer Qualifizierten erleichtern.

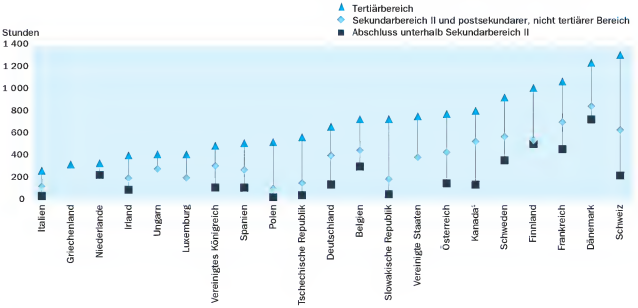
Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung

Abbildung C5.2 verdeutlicht die erheblichen Unterschiede in der Zahl der Stunden, die Absolventen mit unterschiedlichem Bildungsstand in den einzelnen Ländern im Laufe eines typischen Berufslebens erwarten können, an nicht formalen, berufsbezogenen

Abbildung C5.2

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung für 25- bis 64-Jährige, nach Bildungsstand



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der zu erwartenden Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle C5.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

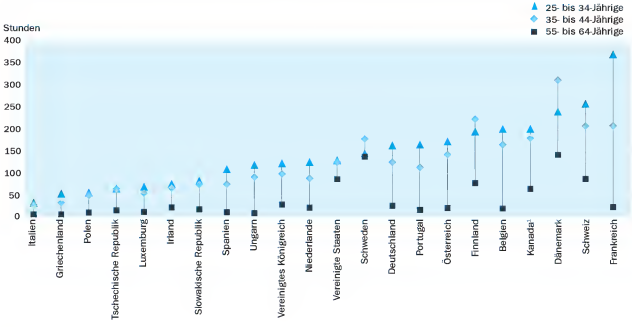
C 5

Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Bei einem Abschluss im Tertiärbereich reicht diese Spanne von weniger als 350 Stunden in Griechenland, Italien und den Niederlanden bis zu mehr als 1.000 Stunden in Dänemark, Finnland, Frankreich und der Schweiz. In einigen wenigen Ländern – Dänemark, Frankreich und Finnland – können Personen mit einem Bildungsstand unterhalb des Sekundarbereichs II damit rechnen, wesentlich mehr Stunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teilzunehmen als Absolventen des Tertiärbereichs in anderen Ländern.

Es ist sehr aufschlussreich, diese Daten in Relation zu der durchschnittlichen Zahl der Jahresarbeitsstunden zu betrachten. So können beispielsweise in der Schweiz Absolventen des Tertiärbereichs mit über 1.300 Stunden der untersuchten Art der Fort- und Weiterbildung im Laufe eines typischen Berufslebens rechnen, das ist die höchste Zahl, die in irgendeinem OECD-Land erreicht wird (Tab. C5.1a). Das bedeutet, dass diese Personen davon ausgehen können, dass sie im Laufe ihres Berufslebens das Äquivalent von mehr als 83 Prozent eines durchschnittlichen Arbeitsjahres in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verbringen werden. Betrachtet man alle Bildungsbereiche zusammen, so reichen die während eines Berufslebens in derartigen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verbrachten Stunden als Prozentsatz der durchschnittlichen Jahresarbeitsstunden ausgedrückt von weniger als 10 Prozent in Griechenland, Italien, Polen und der Tschechischen Republik bis zu 40 Prozent und mehr in Dänemark, Frankreich, Schweden und der Schweiz.

Abbildung C5.3

Zu erwartende Stunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Altersgruppe (2003)



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der zu erwartenden Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung der Altersgruppe 25 bis 34 Jahre.

Quelle: OECD. Tabelle C5.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

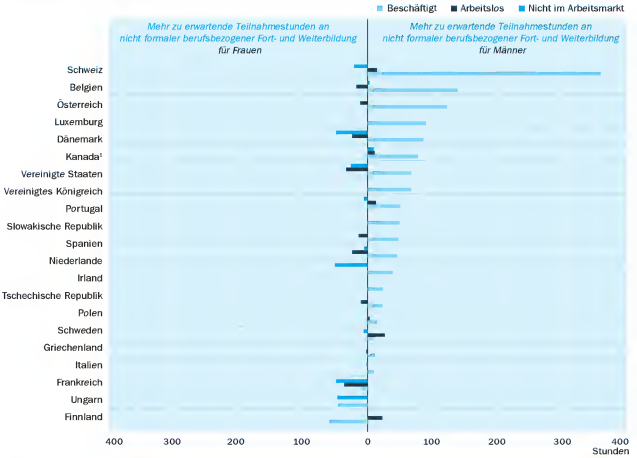
C 5

Zu erwartende Stunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Alter und Geschlecht

In den meisten Ländern nimmt die Beteiligung an nicht formalen, berufsbezogenen Bildungsmaßnahmen mit zunehmendem Alter ab, allerdings in den einzelnen Ländern in unterschiedlichem Ausmaß (Abb. C5.3). Nur in vier Ländern erhöhen sich die zu erwartenden Fort- und Weiterbildungsstunden zwischen den Altersgruppen 25 bis 34 Jahre einerseits und 35 bis 44 Jahre andererseits: in Dänemark, Finnland, Schweden und der Tschechischen Republik. In nur einem Land, den Vereinigten Staaten, erhöht sich die Zahl der erwarteten Teilnahmestunden an nicht formaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung zwischen den beiden Gruppen 35 bis 44 Jahre und 45 bis 54 Jahre. In Belgien, Frankreich, Österreich, Spanien und Ungarn hat die älteste Altersgruppe (55 bis 64 Jahre) deutlich weniger nicht formale Fort- und Weiterbildungsstunden zu erwarten als die jüngeren Altersgruppen. In diesen Ländern beträgt die zu erwartende Stundenzahl höchstens ein Viertel der Stundenzahl für die nächstjüngere Altersgruppe. Das kann zum einen daran liegen, dass ältere Erwachsene Investitionen in Ausbildung nicht mehr für so wichtig erachten, und zum anderen daran, dass die Arbeitgeber älteren Arbeitnehmern seltener Bildungsangebote machen (möglicherweise wegen der kürzeren Amortisationszeit für diese Investitionen). Die Tabellen C5.1b und C5.1c zeigen anhand der Verteilung der Fortbildungsstunden auf die einzelnen Altersgruppen, inwieweit das Konzept des lebenslangen Lernens in den einzelnen Ländern umgesetzt wird (wobei in diesem Zusammenhang sowohl die absolute Zahl der Fortbildungsstunden als auch deren Verteilung betrachtet werden sollte). Zusätzliche Informationen über die Erwerbsquoten älterer Arbeitnehmer können in mehr-

Abbildung C5.4

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den zu erwartenden Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung für 25- bis 64-jährige Erwerbstätige (2003)



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des geschlechtsspezifischen Unterschieds bei den zu erwartenden Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung unter den Beschäftigten.

Quelle: OECD. Tabelle C5.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

facher Hinsicht dazu beitragen, zu einem umfassenderen Bild des lebenslangen Lernens zu gelangen.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Situation in Dänemark, Finnland, Kanada, Schweden, der Schweiz und den Vereinigten Staaten, da sie über alle Altersgruppen hinweg relativ hohe zu erwartende Stundenzahlen für nicht formales Lernen erreichen. Dänemark und Schweden bilden Ausnahmen hinsichtlich der hohen Anzahl von rund 140 Stunden, die Personen der höchsten Altersgruppe dort an nicht formalem Lernen zu erwarten haben.

In allen Ländern, mit Ausnahme von Finnland, Frankreich und Ungarn, können männliche Arbeitnehmer mehr Fort- und Weiterbildungsstunden in berufsbezogenen Maßnahmen erwarten als weibliche Arbeitnehmer (Abb. C5.4). Der weitaus größte geschlechtsspezifische Unterschied zeigt sich in der Schweiz, wo männliche Arbeitnehmer fast 360 Fortbildungsstunden mehr zu erwarten haben als weibliche Arbeit-

nehmer. In allen Ländern, außer Belgien, Österreich und der Schweiz, beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied weniger als 100 Stunden (zugunsten der Männer).

Berufsbezogene Fort- und Weiterbildung kann auch ein wirkungsvolles Instrument zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit sein, da der Einzelne dadurch Fähigkeiten entwickeln kann, die ihn für die Arbeitgeber attraktiver machen. Angesichts des technischen Wandels, neuer Arbeitspraktiken und Märkte setzen sich die Politiker vieler Länder für eine Stärkung der berufsbezogenen und informellen Weiterbildung von Erwachsenen ein. Allerdings erreichen Beschäftigte wesentlich mehr Teilnahmestunden an nicht formaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung als Arbeitslose. In allen Ländern können Beschäftigte eine weitaus höhere Zahl an Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung erwarten als Arbeitslose (Tab. C5.1b). Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass normalerweise die Dauer der Arbeitslosigkeit während eines Erwerbslebens wesentlich kürzer ist als die Dauer der Beschäftigung. Dennoch nahmen in allen Ländern arbeitslose Teilnehmer im letzten Jahr vor der Erhebung signifikant länger an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teil als beschäftigte Teilnehmer (Tab. C6.3 in *Bildung auf einen Blick 2005* [OECD, 2005d]. Es nahmen jedoch signifikant weniger Arbeitslose als Beschäftigte an dererlei Maßnahmen teil.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten für die außereuropäischen Länder wurden anhand von länderspezifischen Haushaltserhebungen errechnet (s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*). Die Daten für Länder, die im Europäischen Statistischen System erfasst sind, wurden anhand des Ad-hoc-Moduls *Lifelong Learning 2003* der Europäischen Arbeitskräfteerhebung, in der Fassung vom Januar 2006, errechnet. Für die meisten europäischen Länder liegen Daten über die für berufsbezogene Maßnahmen aufgewendeten Stunden für maximal drei kürzlich abgeschlossene nicht formale Bildungsmaßnahmen vor. In die Daten für Kanada sind bis zu fünf berufsbezogene Bildungsmaßnahmen pro Bildungsteilnehmer eingeflossen. In die Daten für die Vereinigten Staaten sind bis zu vier berufsbezogene Bildungsmaßnahmen pro Bildungsteilnehmer eingeflossen.

Die Analyse in diesem Indikator konzentriert sich auf nicht formale, berufsbezogene Fort- und Weiterbildung. „Nicht formale Bildung“ wird definiert als jede organisierte und fortgesetzte Bildungsmaßnahme, die nicht als formale Bildung nach ISCED anzusehen ist und die nicht zu einem entsprechenden Abschluss führt. Somit kann die nicht formale Bildung sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden und sich an alle Altersgruppen wenden. Je nach den landesspezifischen Umständen können hierzu Bildungsprogramme gehören, die die Lesekompetenz Erwachsener fördern, Grundfertigkeiten für nicht zur Schule gehende Kinder sowie berufliche Kompetenzen, Kompetenzen zur Lebensbewältigung oder Allgemeinbildung vermitteln. Nicht formale Bildungsprogramme folgen nicht notwendigerweise dem hierarchischen Aufbau des Bildungssystems. Der Begriff „berufsbezogen“ beschreibt Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die hauptsächlich beruflichen Zwecken dienen sollen, im Gegensatz zu hauptsächlich privaten oder gesellschaftlichen Zwecken. Damit ist gemeint, dass an einer Maßnahme teilgenommen wird, um Wissen und/oder

eine neue Fähigkeit für die aktuelle oder eine künftige berufliche Tätigkeit zu erwerben, um das Einkommen zu steigern, berufliche Chancen zu verbessern und im Allgemeinen das berufliche Fortkommen und den Aufstieg zu fördern.

Die Berechnung der für nicht formale, berufsbezogene Bildungsmaßnahmen aufgewendeten Zeit nach Erwerbsstatus (Tab. C5.1c) wird danach gewichtet, wie lange zu erwarten ist, dass eine fiktive Person „in Beschäftigung", „arbeitslos" und „nicht im Arbeitsmarkt" ist. Die Daten für die meisten Länder beziehen sich auf den Erwerbsstatus während einer Erhebungswoche, während sich die für Bildungsmaßnahmen aufgewendete Zeit auf einen zwölfmonatigen Bezugszeitraum (vor der Befragung) bezieht, unabhängig vom Erwerbsstatus zum Zeitpunkt der Bildungsteilnahme.

Tabelle C5.1a

Teilnahmequoten und zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)

Teilnahmequoten und zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung für 25- bis 64-Jährige über einen Zeitraum von 40 Jahren, nach Geschlecht und Bildungsstand

		Teilnahmequote während eines Jahres				Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren				Durchschnittliche Zahl Arbeitsstunden	Verhältnis Teilnahmestunden Fort- und Weiterbildung zu jährlichen Arbeitsstunden (in %)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen		
OECD-Länder											
Österreich	M+F	5	19	37	19	140	420	767	422	1 550	27
	Männer	7	20	34	21	157	468	722	470	m	m
	Frauen	4	17	40	17	131	366	834	374	m	m
Belgien	M+F	6	15	30	16	293	437	719	469	1 542	30
	Männer	8	17	33	18	353	543	768	540	m	m
	Frauen	4	14	28	14	230	327	668	397	m	m
Kanada[1]	M+F	6	20	35	25	128	517	796	586	1 740	34
	Männer	8	22	35	25	126	486	863	590	m	m
	Frauen	5	19	36	25	c	549	738	582	m	m
Tschechische Republik	M+F	3	10	21	11	34	142	556	182	1 986	9
	Männer	6	12	20	13	28	134	562	186	m	m
	Frauen	2	9	22	9	39	150	553	179	m	m
Dänemark	M+F	22	36	54	39	719	836	1 230	934	1 475	63
	Männer	25	36	54	39	726	884	1 197	946	m	m
	Frauen	20	36	54	39	722	780	1 260	922	m	m
Finnland	M+F	20	32	54	36	497	530	1 003	669	1 718	39
	Männer	18	31	52	33	503	514	975	637	m	m
	Frauen	21	33	56	39	486	545	1.035	701	m	m
Frankreich	M+F	9	19	33	19	450	692	1 061	713	1 441	49
	Männer	11	20	34	20	458	567	1 093	664	m	m
	Frauen	8	17	33	17	440	833	1 039	760	m	m
Deutschland	M+F	3	10	24	12	130	390	650	398	1441	28
	Männer	3	10	23	12	149	431	672	447	m	m
	Frauen	3	9	25	11	114	348	626	348	m	m
Griechenland	M+F	n	3	11	4	c	c	312	106	1 936	5
	Männer	1	3	11	4	c	c	316	106	m	m
	Frauen	n	3	11	3	c	c	c	106	m	m
Ungarn	M+F	1	4	9	4	c	270	402	253	m	m
	Männer	2	3	8	4	c	177	384	192	m	m
	Frauen	1	5	10	5	c	370	422	312	m	m
Irland	M+F	5	10	20	11	82	185	392	203	1 646	12
	Männer	6	12	20	11	98	c	401	209	m	m
	Frauen	3	9	20	10	c	190	385	197	m	m
Italien	M+F	1	6	12	4	26	111	254	82	1 591	5
	Männer	2	6	13	4	31	113	264	87	m	m
	Frauen	1	6	12	4	21	110	244	77	m	m
Luxemburg	M+F	3	12	27	12	c	189	402	176	1 592	11
	Männer	4	13	29	13	c	212	436	207	m	m
	Frauen	2	11	26	10	c	c	c	c	m	m
Niederlande	M+F	5	11	13	9	216	308	322	283	1 354	21
	Männer	6	11	12	10	227	292	298	277	m	m
	Frauen	4	10	14	9	211	328	357	289	m	m
Polen	M+F	1	7	29	9	16	90	513	139	1 984	7
	Männer	2	8	27	9	c	104	531	147	m	m
	Frauen	1	6	31	9	c	76	495	131	m	m

1. *Referenzjahr 2002.*

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 5

Tabelle C5.1a (Forts.)

Teilnahmequoten und zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)

Teilnahmequoten und zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung für 25- bis 64-Jährige über einen Zeitraum von 40 Jahren, nach Geschlecht und Bildungsstand

		Teilnahmequote während eines Jahres				Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren				Durchschnittliche Zahl Arbeitsstunden	Verhältnis Teilnahmestunden Fort- und Weiterbildung zu jährlichen Arbeitsstunden (in %)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen		
OECD-Länder											
Portugal	M + F	4	15	27	7	232	c	c	343	1 678	20
	Männer	4	17	27	8	159	c	c	316	m	m
	Frauen	3	14	27	7	302	c	c	367	m	m
Slowakische Republik	M + F	6	19	37	19	43	178	721	225	1 931	12
	Männer	10	21	37	22	c	190	741	240	m	m
	Frauen	4	16	38	16	c	165	699	212	m	m
Spanien	M + F	3	8	14	6	102	261	503	237	1 800	13
	Männer	4	9	14	7	116	265	503	247	m	m
	Frauen	2	6	14	6	87	257	506	226	m	m
Schweden	M + F	24	37	57	40	350	562	917	622	1 563	40
	Männer	24	36	56	39	368	617	932	641	m	m
	Frauen	23	38	58	42	324	502	911	603	m	m
Schweiz	M + F	8	27	44	29	212	621	1 301	723	1 556	46
	Männer	9	29	45	33	256	760	1 422	912	m	m
	Frauen	7	26	43	26	184	514	1 085	551	m	m
Vereinigtes Königreich	M + F	7	26	46	27	103	297	480	315	1 672	19
	Männer	8	26	45	28	131	323	494	344	m	m
	Frauen	7	27	48	26	81	272	471	287	m	m
Vereinigte Staaten	M + F	12	32	56	37	c	375	746	471	1 822	26
	Männer	c	32	58	37	c	c	790	499	m	m
	Frauen	c	34	58	39	c	351	704	446	m	m
OECD-Durchschnitt	**M + F**	**7**	**17**	**32**	**16**	**210**	**371**	**669**	**389**	**1668**	**25**
	Männer	**8**	**18**	**31**	**19**	**243**	**353**	**684**	**405**	**m**	**m**
	Frauen	**6**	**17**	**32**	**17**	**241**	**370**	**686**	**364**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 5

Tabelle C5.1b

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus (2003)

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Altersgruppe und Erwerbsstatus, für alle Bildungsstände

		Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung im Alter von 25 bis 64 Jahren							
		Altersgruppe				Erwerbsstatus			
		25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt
OECD-Länder									
Österreich	M+F	169	141	92	20	373	20	29	422
	Männer	187	154	101	28	435	13	n	470
	Frauen	150	127	83	14	312	25	26	374
Belgien	M+F	197	163	89	20	378	53	37	469
	Männer	208	202	100	29	447	30	34	540
	Frauen	185	123	79	11	308	47	30	397
Kanada[1]	M+F	197	178	148	64	497	51	38	586
	Männer	210	161	146	73	531	34	25	590
	Frauen	184	195	149	55	463	67	51	582
Tschechische Republik	M+F	62	63	42	15	170	8	4	182
	Männer	65	61	39	21	182	2	n	186
	Frauen	59	65	45	11	158	12	7	179
Dänemark	M+F	236	309	248	141	745	94	95	934
	Männer	248	314	233	152	787	82	66	946
	Frauen	224	305	262	130	701	106	115	922
Finnland	M+F	191	221	180	77	528	85	55	669
	Männer	199	200	167	72	499	93	n	637
	Frauen	182	243	193	83	557	70	68	701
Frankreich	M+F	366	206	118	23	493	102	117	713
	Männer	355	181	105	23	488	83	93	664
	Frauen	377	230	131	22	499	119	141	760
Deutschland	M+F	159	123	91	26	263	92	44	399
	Männer	188	134	93	32	301	97	50	447
	Frauen	129	111	89	19	223	86	39	348
Griechenland	M+F	50	32	18	6	92	6	4	106
	Männer	49	28	20	9	96	5	n	106
	Frauen	51	35	16	4	85	7	4	106
Ungarn	M+F	115	89	40	9	171	10	63	253
	Männer	93	59	32	9	148	n	30	192
	Frauen	138	119	47	9	194	17	76	312
Irland	M+F	72	64	44	22	181	n	11	203
	Männer	71	68	45	25	194	n	n	209
	Frauen	73	61	44	19	170	n	9	197
Italien	M+F	29	26	20	6	73	3	4	82
	Männer	30	28	21	8	78	3	3	87
	Frauen	28	25	19	5	68	3	5	77
Luxemburg	M+F	66	53	46	12	162	n	n	176
	Männer	79	64	45	19	205	n	n	207
	Frauen	53	41	47	c	115	n	n	141
Niederlande	M+F	122	87	53	21	231	10	41	283
	Männer	125	78	59	15	250	n	10	277
	Frauen	118	95	47	28	211	5	61	289
Polen	M+F	52	48	29	10	127	9	2	139
	Männer	57	47	29	15	135	10	n	147
	Frauen	47	48	29	7	120	7	n	131
Portugal	M+F	162	111	54	16	260	n	23	343
	Männer	168	91	41	16	286	n	n	316

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 5

Tabelle C5.1b (Forts.)

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus (2003)

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Altersgruppe und Erwerbsstatus, für alle Bildungsstände

		Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung im Alter von 25 bis 64 Jahren							
		Altersgruppe				Erwerbsstatus			
		25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt
OECD-Länder									
	Frauen	156	130	65	16	237	n	n	367
Slowakische Republik	M+F	79	72	56	18	207	13	n	225
	Männer	81	75	57	28	232	2	n	240
	Frauen	77	70	55	10	184	16	n	212
Spanien	M+F	105	73	47	11	177	37	20	237
	Männer	107	76	48	16	200	25	17	247
	Frauen	103	70	46	7	154	49	22	226
Schweden	M+F	142	176	167	137	580	29	12	622
	Männer	151	196	155	139	586	39	4	641
	Frauen	133	156	179	135	574	12	11	603
Schweiz	M+F	254	205	177	87	637	47	39	723
	Männer	328	262	203	119	825	50	24	912
	Frauen	187	152	153	58	467	36	44	551
Vereinigtes Königreich	M+F	119	97	71	28	269	14	33	315
	Männer	131	104	74	35	294	20	29	344
	Frauen	107	90	68	22	244	7	35	287
Vereinigte Staaten	M+F	126	123	136	86	428	n	n	471
	Männer	135	126	137	102	463	n	n	499
	Frauen	118	121	135	72	396	n	n	446
OECD-Durchschnitt	**M+F**	**140**	**121**	**69**	**39**	**320**	**38**	**35**	**369**
	Männer	**148**	**123**	**89**	**48**	**348**	**37**	**32**	**405**
	Frauen	**131**	**119**	**90**	**35**	**292**	**39**	**44**	**373**

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.1c

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

		Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung im Alter von 25 bis 64 Jahren							
		Altersgruppe				Erwerbsstatus			
OECD-Länder	Bildungsbereich (ISCED)	25–34 Jahren	35–44 Jahren	45–54 Jahren	55–64 Jahren	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt
Österreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	58	48	29	5	110	c	c	140
	Sekundarbereich II (3/4)	175	136	89	21	368	22	29	420
	Tertiärbereich (5/6)	241	250	212	64	714	c	c	767
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	127	115	49	3	186	59	48	293
	Sekundarbereich II (3/4)	151	171	95	21	340	57	41	437
	Tertiärbereich (5/6)	286	205	159	69	640	43	37	719
Kanada[1]	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sekundarbereich II (3/4)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Tertiärbereich (5/6)	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	14	7	12	1	23	c	c	34
	Sekundarbereich II (3/4)	47	45	38	12	129	9	4	142
	Tertiärbereich (5/6)	186	186	114	70	546	c	c	556
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	239	243	171	65	455	c	184	719
	Sekundarbereich II (3/4)	205	284	199	147	685	86	65	836
	Tertiärbereich (5/6)	282	379	362	207	1 011	116	103	1 230
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	194	149	118	36	273	c	c	497
	Sekundarbereich II (3/4)	147	175	146	62	389	102	39	530
	Tertiärbereich (5/6)	248	309	277	170	889	c	51	1 003
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	245	118	75	12	247	107	96	450
	Sekundarbereich II (3/4)	324	227	123	18	470	106	116	692
	Tertiärbereich (5/6)	488	291	206	76	809	105	146	1 061
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	54	39	33	5	46	59	24	130
	Sekundarbereich II (3/4)	162	120	87	22	230	109	52	390
	Tertiärbereich (5/6)	243	187	153	66	522	86	42	650
Griechenland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	11	c	c	c	12	c	c	15
	Sekundarbereich II (3/4)	48	26	15	c	76	10	8	94
	Tertiärbereich (5/6)	98	91	79	45	285	15	c	312
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	45	31	11	c	56	c	c	90
	Sekundarbereich II (3/4)	118	99	42	11	170	21	79	270
	Tertiärbereich (5/6)	176	120	81	25	337	c	49	402
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	29	28	18	8	66	c	c	82
	Sekundarbereich II (3/4)	60	56	43	27	161	c	c	185
	Tertiärbereich (5/6)	109	113	102	69	371	c	c	392
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	10	9	5	1	25	c	c	26
	Sekundarbereich II (3/4)	27	34	32	17	102	5	3	111
	Tertiärbereich (5/6)	90	72	65	28	222	12	21	254
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	17	6	10	c	33	c	c	34
	Sekundarbereich II (3/4)	64	56	57	12	165	c	c	189
	Tertiärbereich (5/6)	128	126	98	50	396	c	c	402
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	92	73	41	11	134	c	78	216
	Sekundarbereich II (3/4)	131	87	55	34	254	17	37	308
	Tertiärbereich (5/6)	130	103	67	22	294	c		322
Polen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	6	6	3	1	12	c	c	16
	Sekundarbereich II (3/4)	32	32	20	6	78	10	c	90
	Tertiärbereich (5/6)	145	169	132	68	497	10	c	513
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	88	92	41	11	149	c	c	232
	Sekundarbereich II (3/4)	261	145	79	c	463	c	c	529
	Tertiärbereich (5/6)	336	226	169	c	764	c	c	835
Slowakische Rep.	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	11	21	10	1	27	c	c	43
	Sekundarbereich II (3/4)	61	58	44	15	159	15	c	178
	Tertiärbereich (5/6)	217	218	185	101	703	c	c	721

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 5

Tabelle C5.1c (Forts.)

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

		Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung im Alter von 25 bis 64 Jahren							
		Altersgruppe				Erwerbsstatus			
		25–34 Jahren	35–44 Jahren	45–54 Jahren	55–64 Jahren	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt
OECD-Länder	**Bildungsbereich (ISCED)**								
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	48	29	19	6	73	22	7	102
	Sekundarbereich II (3/4)	86	83	73	18	188	40	33	261
	Tertiärbereich (5/6)	180	151	129	43	409	62	32	503
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	106	73	107	64	325	c	c	350
	Sekundarbereich II (3/4)	123	164	149	125	504	46	12	562
	Tertiärbereich (5/6)	183	249	244	241	889	18	10	917
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	108	62	25	17	126	56	c	212
	Sekundarbereich II (3/4)	214	175	164	68	552	35	34	621
	Tertiärbereich (5/6)	407	352	317	225	1 171	76	54	1 301
Ver. Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	30	35	27	12	56	c	c	103
	Sekundarbereich II (3/4)	101	93	67	35	254	16	27	297
	Tertiärbereich (5/6)	161	140	117	62	442	10	27	480
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	c	c	c	c	c	c	c	c
	Sekundarbereich II (3/4)	98	107	97	72	337	c	c	374
	Tertiärbereich (5/6)	190	186	223	148	695	c	c	746

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 5

Kapitel D

Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

D

Copyrighted material

Indikator D1

Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?

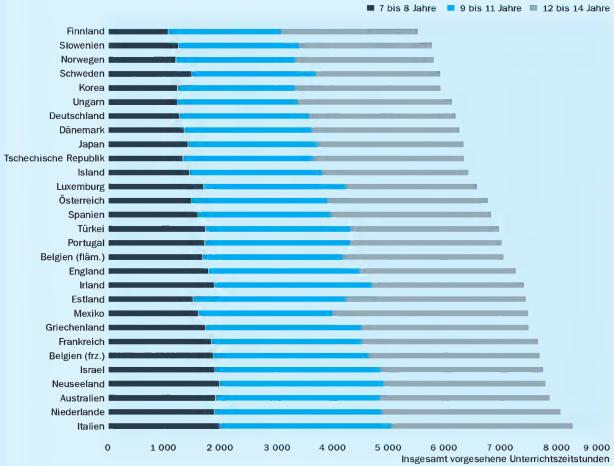
Dieser Indikator untersucht die für 7- bis 15-jährige Schüler vorgesehene Unterrichtszeit. Er beschäftigt sich auch mit dem Verhältnis zwischen Unterrichtszeit und den von Schülern erzielten Lernergebnissen.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D1.1

Insgesamt vorgesehene Zahl an Unterrichtszeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen für 7- bis 14-Jährige (2005)

Schüler in den OECD-Ländern im Alter von 7 bis 14 Jahren sollen im Durchschnitt 6.898 Stunden Unterricht erhalten. Hiervon entfallen 1.586 Stunden auf das 7. und 8. Lebensjahr, 2.518 Stunden auf das 9. bis 11. Lebensjahr und 2.794 Stunden auf die Zeit vom 12. bis zum 14. Lebensjahr. Hierbei handelt es sich überwiegend um Pflichtunterrichtszeit.



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Gesamtzahl an vorgesehenen Unterrichtszeitstunden.

Quelle: OECD. Tabelle D1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068453733667

D 1

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Im 7. und 8. Lebensjahr erhalten Schüler in den OECD-Ländern im Durchschnitt 769 Stunden Pflichtunterricht pro Jahr und weitere 793 Stunden vorgesehenen Unterricht im Klassenzimmer. 9- bis 11-jährige Schüler haben pro Jahr rund 45 Stunden Unterricht mehr als 7- bis 8-Jährige, 12- bis 14-Jährige wiederum gut 90 Stunden mehr als die 9- bis 11-Jährigen.**
- **Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen bei den 9- bis 11-jährigen Schülern fast 50 Prozent der vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik und Naturwissenschaften, bei den 12- bis 14-Jährigen sind es 40 Prozent. Bei den 9- bis 11-Jährigen variiert der Anteil des für Lesen und Schreiben vorgesehenen Pflichtteils des Lehrplans zwischen den Ländern erheblich und reicht von 13 Prozent oder weniger in Australien und den Partnerländern Chile und Israel bis zu 30 Prozent und mehr in Frankreich, Mexiko und den Niederlanden.**

Politischer Hintergrund

Wie viel und wie gut ein Mensch von der frühen Kindheit bis zum Eintritt ins Berufsleben lernt, hat weitreichende Auswirkungen auf sein späteres Leben, sowohl unter wirtschaftlichen als auch sozialen Gesichtspunkten. Die einzelnen Länder fällen zahlreiche Entscheidungen über den Unterricht, sowohl hinsichtlich der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit als auch darüber, welche Fächer an den Schulen Pflicht sind. Diese Entscheidungen spiegeln einerseits nationale Prioritäten und Präferenzen wider, in was Schüler unterschiedlicher Altersstufen unterrichtet werden sollen, und andererseits die Bedeutung, die einzelnen Fächern beigemessen wird. Üblicherweise legen die Länder per Gesetz oder Vorschrift bestimmte Anforderungen an die Unterrichtszeit fest. Oft handelt es sich dabei um die Mindestzahl an Unterrichtsstunden, die eine Schule anbieten muss. Der Festlegung der Mindestzahl an Unterrichtsstunden liegt die Vorstellung zugrunde, dass ein ausreichendes Angebot an Unterrichtszeit Grundvoraussetzung für das Erreichen guter Lernergebnisse ist.

Ein großer Teil der öffentlichen Investitionen in das Lernen der Schüler erfolgt in Form der Bereitstellung von formalem Unterricht im Klassenzimmer. Eine große Aufgabe für die Bildungspolitik besteht nun darin, die zur Verfügung stehenden Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen und die genutzte Zeit sowohl mit Blick auf die Lernenden als auch mit Blick auf die öffentlichen Investitionen zu optimieren. Die Kosten von Bildung entstehen im Wesentlichen für die Arbeit der Lehrkräfte, Wartung und Unterhalt der Bildungseinrichtungen und andere Bildungsressourcen. Die Zeitdauer, für die diese Ressourcen den Schülern zur Verfügung gestellt werden (wie teilweise in diesem Indikator dargestellt), ist also bei der Zuweisung der Mittel von großer Bedeutung.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator zeigt

Die vorgesehene Unterrichtszeit ist ein wichtiger Indikator für die den Schülern gebotenen Möglichkeiten zu lernen sowie für die öffentlichen Ressourcen, die in Bildung investiert werden. Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit als Kenngröße für die öffentlich vorgeschriebene auf das Lernen im Klassenzimmer zu verwendende Zeit . Er zeigt aber nicht die tatsächliche Anzahl der Stunden, die Schüler unterrichtet werden, und auch das Lernen außerhalb des Klassenzimmers ist nicht enthalten. In den einzelnen Ländern können durchaus Unterschiede zwischen der gesetzlich vorgeschriebenen Mindestanzahl an Unterrichtsstunden und der tatsächlichen Anzahl der Stunden, die Schüler unterrichtet wurden, bestehen. Es gibt einige Studien, die belegen, dass Faktoren wie Entscheidungen der Schulen über den Stundenplan, der Ausfall von Unterrichtsstunden (Kasten D1.1) und die häufige Abwesenheit von Lehrern dazu führen können, dass die vorgesehene Mindestanzahl an Unterrichtsstunden nicht erreicht wird.

Dieser Indikator zeigt außerdem, wie die Mindestanzahl an Unterrichtsstunden auf verschiedene Bereiche des Lehrplans aufgeteilt wird. Die Unterrichtszeit im Klassenzimmer deckt jedoch nur einen Aspekt der von Schülern für das Lernen aufgewendeten

Zeit ab, und dieser Indikator berücksichtigt keinerlei außerschulische Lernaktivitäten. Der Indikator ist berechnet als vorgesehene Nettozahl an Unterrichtszeitstunden für die Klassen, in denen die Mehrzahl der Schüler 7 bis 15 Jahre alt ist. Diese Daten sind zwar aufgrund der unterschiedlichen Lehrpläne schwer über die einzelnen Länder hinweg zu vergleichen, geben aber dennoch einen Hinweis darauf, wie viel formale Unterrichtszeit für die Schüler als notwendig erachtet wird, damit diese die festgesetzten Bildungsziele erreichen.

Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit: im Durchschnitt 6.898 Stunden im Alter von 7 bis 14 Jahren

Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit ist ein Schätzwert der Zahl an Unterrichtszeitstunden, in denen Schüler sowohl im Pflichtteil und als auch im Nichtpflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Ingesamt liegt die vorgesehene Unterrichtszeit für 7- bis 14-jährige Schüler im Durchschnitt der OECD-Länder bei 6.898 Stunden. Die offiziellen Vorgaben reichen jedoch von 5.523 Stunden in Finnland bis zu mehr als 8.000 Stunden in Italien und den Niederlanden. Diese Stundenzahl umfasst Pflicht- und Wahlstunden, die Schulen den Schülern anbieten müssen. Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit in dieser Altersspanne ist zwar eine gute Kennzahl für das theoretische Arbeitspensum der Schüler, kann aber nicht als tatsächlicher Unterricht, den die Schüler in den Jahren der Erstschulbildung erhalten, betrachtet werden. In einigen Ländern, deren Schüler ein größeres Arbeitspensum haben, ist die Zeit der Schulpflicht kürzer, und die Schüler verlassen das Bildungssystem früher, während in anderen Ländern die gleichmäßigere Verteilung der Unterrichtszeit über mehr Schuljahre hinweg letztendlich insgesamt zu einer höheren Unterrichtsstundenzahl für alle führt. Tabelle D1.1 zeigt die Altersspanne, während der sich mehr als 90 Prozent der Bevölkerung in Ausbildung befinden,und Abbildung D1.1 zeigt die vorgesehene Gesamtunterrichtszeit für 7- bis 14-Jährige.

In einigen Ländern bestehen bei der vorgesehenen Unterrichtszeit beträchtliche Unterschiede zwischen einzelnen Regionen oder verschiedenen Schularten. In vielen Ländern sind lokale Bildungsbehörden oder die Schulen selbst befugt, über die Zahl und Aufteilung der Unterrichtsstunden zu entscheiden. Oft ist zusätzliche Unterrichtszeit für individuelle Förderkurse oder Zusatzangebote zum Lehrplan eingeplant. Andererseits geht auch Zeit verloren, weil für fehlende Lehrer kein qualifizierter Ersatz zur Verfügung steht oder weil die Schüler selbst Fehlzeiten aufweisen (Kasten D1.1).

Die jährliche Unterrichtszeit sollte auch im Zusammenhang mit der Dauer der Schulpflicht betrachtet werden, die der vom Staat für junge Menschen vorgesehenen Zeit der Bildungsbeteiligung bei voller Finanzierung durch öffentliche Ressourcen entspricht und während derer die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung bei über 90 Prozent liegt (s. Indikator C1). Die vorgesehene Unterrichtszeit erfasst weder die Qualität der Lernangebote noch die Art oder Qualität der beteiligten Human- oder Sachressourcen (für einen ersten Einblick in die Humanressourcen s. Indikator D2 – Zahl der Lehrkräfte im Verhältnis zur Zahl der Schüler).

Kasten D1.1

Vorgesehene und tatsächliche Unterrichtszeit in den Niederlanden

Eine von *Regioplan Beleidsonderzoek* in den Niederlanden durchgeführte Studie hat untersucht, wie häufig Unterrichtsstunden ausfallen und wie sich dies auf die Unterrichtszeit auswirkt. Die Studie analysierte Daten aus dem Schuljahr 2005/2006 von 96 Schulen und/oder Schulzweigstellen des Sekundarbereichs.[1] Hierbei wurde zwischen zwei Arten von Unterrichtszeit unterschieden: laut Stundenplan vorgesehene Unterrichtszeit und tatsächlich erteilter Unterricht.

Die laut Stundenplan vorgesehene Unterrichtszeit erfasst die Zeitstunden, die Schulen laut Stundenplan für Unterrichtsstunden bzw. Unterricht im Klassenzimmer vorsehen. Zieht man davon die ausgefallenen Unterrichtsstunden ab, so erhält man den tatsächlich erteilten Unterricht. Stunden gelten als ausgefallen, wenn die Schule vom festgelegten Stundenplan abweicht. Dabei handelt es sich normalerweise um tageweise Änderungen des Stundenplans. Eine Unterrichtsstunde kann auf zweierlei Weise ausfallen: Entweder fällt der Unterricht tatsächlich aus und die Schüler haben frei, oder es erfolgt eine Vertretung oder ein Ersatz, wobei der Unterricht nicht wie geplant stattfindet, sondern entweder ein Ersatzlehrer für die Unterrichtsstunde zur Verfügung steht oder statt des Unterrichts eine andere Beschäftigung vorgesehen wird. In dieser Analyse werden Vertretung und Ersatz als Unterrichtszeit gewertet und von tatsächlich ausgefallenem Unterricht ohne Vertretung und Ersatz unterschieden.

Mithilfe dieser beiden Kennzahlen lässt sich der „tatsächlich erteilte Unterricht" berechnen. Hierbei ist wichtig zu beachten, dass eine geringe Ausfallrate der Unterrichtsstunden nicht zwangsläufig bedeutet, dass ausreichend Unterricht im Klassenzimmer erteilt wird. Umgekehrt muss eine hohe Ausfallrate nicht unbedingt heißen, dass zu wenig Unterricht erteilt wird.

Laut Stundenplan vorgesehene Unterrichtszeit

Die Studie ergab, dass nur sehr wenige Schulen ausreichend Unterrichtszeit im Stundenplan vorsehen. Im Durchschnitt planten nur 17 Prozent der in dieser Stichprobe erfassten Schulen ausreichend Unterrichtszeit im Stundenplan ein. In dieser Hinsicht besteht ein deutlicher Unterschied zwischen den verschiedenen Stufen des Schulsystems (die in dieser Studie der niederländischen Schulen festgelegt sind als die unteren Klassen, die oberen Klassen und die Abschlussklassen des Sekundarbereichs). Die größte Diskrepanz war in den unteren Klassen zu beobachten, wo nur 6 Prozent der Schulen ausreichend Unterrichtszeit eingeplant hatten. Für die oberen Klassen hatten 35 Prozent der Schulen ausreichend Unterrichtszeit geplant, und 65 Prozent der Schulen taten dies für die Abschlussklassen. Im Durchschnitt sind für die unteren Klassen 87 Prozent der vorgesehenen Unterrichtszeit eingeplant, für die oberen Klassen dagegen 94 Prozent. Für die Abschlussklassen wird die erforderliche Unterrichtszeit mit 107 Prozent sogar überschritten.

1. Die teilnehmenden Schulen nutzen entweder das Modul Vertretungsplanung des GP-Untis-Stundenplanprogramms oder das Programm Roosterexpert von Gepro. Mithilfe dieser Programme kann geplant und verfolgt werden, welche Unterrichtsstunden ausfallen bzw. vertreten werden und aus welchem Grund. Außerdem wurden Interviews und Sekundäranalysen durchgeführt, wobei zusätzliche Informationsquellen mit Daten zu Krankenstand, unbesetzten Stellen, Personalpolitik, Personalfluktuation und Bildungserträgen berücksichtigt wurden.

Ausfall von Unterrichtsstunden

Im Durchschnitt fielen 6,7 Prozent der Unterrichtsstunden in den erfassten Schulen des Sekundarbereichs aus. Vertretungen und Ersatzstunden deckten 1,2 Prozent der ausgefallenen Stunden ab. Dies variiert jedoch stark von Schule zu Schule. In einigen Schulen fallen weniger als 5 Prozent der Unterrichtsstunden aus, in anderen dagegen mehr als 9 Prozent. Die Hauptgründe für den Ausfall sind betriebsbedingte Gründe (organisatorische Aspekte, Beurlaubungen, Fort- und Weiterbildung) (47 Prozent der ausgefallenen Unterrichtsstunden) sowie die Erkrankung der Lehrer (43 Prozent der ausgefallenen Stunden).

Tatsächlich erteilter Unterricht

In den unteren Klassen werden im Durchschnitt 81 Prozent der Mindeststundenzahl erreicht, verglichen mit 87 Prozent in den oberen Klassen und 99 Prozent in den Abschlussklassen. Hier ist jedoch zu beachten, dass die Schulen mit einer hohen Zahl von eingeplanten Unterrichtsstunden keineswegs diejenigen sind, an denen die meisten Stunden ausfallen. An vielen Schulen sind Lehrer für zusätzliche Stunden eingeplant, während derer sie als Vertretungslehrer eingesetzt werden können, um den Ausfall von Unterricht und eine Reduzierung des tatsächlich erteilten Unterrichts zu vermeiden.

Pflichtunterrichtszeit: im Durchschnitt 6.672 Stunden im Alter von 7 bis 14 Jahren

Die insgesamt vorgesehene Pflichtunterrichtszeit ist ein Schätzwert für die Anzahl an Unterrichtszeitstunden, in denen Schüler sowohl im Kernpflichtteil als auch im Wahlpflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Für 7- bis 8-Jährige und 9- bis 11-Jährige entspricht die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit in den meisten Ländern der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, während dies für die älteren Altersgruppen weniger häufig der Fall ist. In Dänemark, Deutschland, Griechenland, Island, Japan, Korea, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, Spanien und der Tschechischen Republik sowie in den Partnerländern Estland und Slowenien (und in der Russischen Föderation für die zwei Altersgruppen, für die Daten verfügbar sind) entspricht dagegen die vorgesehene Unterrichtszeit für alle 7- bis 14-Jährigen den vorgesehenen Pflichtstunden. Mit Ausnahme von Griechenland, Mexiko, den Niederlanden sowie dem Partnerland Estland liegt die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für 7- bis 14-Jährige in diesen Ländern unter dem OECD-Durchschnitt. In diesen Ländern besteht auch im Alter von 15 Jahren noch Schulpflicht, Ausnahmen hiervon sind Griechenland und Mexiko sowie Japan und die Niederlande, von denen keine entsprechenden Daten vorliegen.

Die Gesamtzahl der Pflichtunterrichtsstunden im Klassenzimmer im formalen Bildungssystem liegt in den OECD-Ländern im Durchschnitt bei jährlich 769 Stunden für 7- bis 8-Jährige, bei 814 Stunden für 9- bis 11-Jährige und bei 898 Stunden für 12- bis 14-Jährige. Die durchschnittliche Gesamtzahl der Pflichtunterrichtszeitstunden im typischen Bildungsgang, den die meisten 15-Jährigen besuchen, beträgt 911 Stunden pro Jahr (Tab. D1.1).

Unterricht in Lesen und Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften: im Durchschnitt mindestens 40 Prozent der vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 12- bis 14-Jährige

In den OECD-Ländern entfallen bei den 9- bis 11-jährigen Schülern, für die die Lernfelder noch nicht unbedingt in spezifische Unterrichtsfächer aufgeteilt sind, im Durchschnitt fast 50 Prozent des Pflichtcurriculums auf drei Grundlagenfächer: Lesen, Schreiben und Literatur (23 Prozent), Mathematik (16 Prozent) und Naturwissenschaften (8 Prozent). Durchschnittlich 7 Prozent des Pflichtcurriculums werden den modernen Fremdsprachen gewidmet. Zusammen mit Sozialkunde, Kunst und Sport sind diese sieben Fächer in allen OECD-Ländern Teil des Lehrplans für diese Altersgruppe (Tab. D1.2a und Abb. D1.2a).

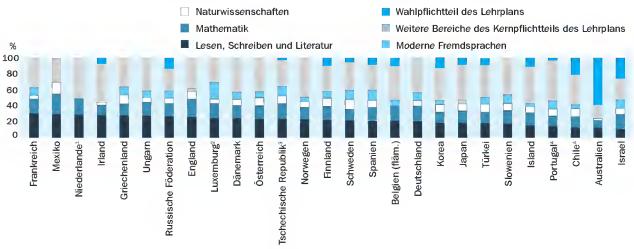
Im Durchschnitt nehmen Lesen und Schreiben den größten Teil des Lehrplans der 9- bis 11-Jährigen ein, aber dieser Anteil variiert stärker zwischen den einzelnen Ländern als der Anteil anderer Fächer: Lesen und Schreiben macht in Australien und den Partnerländern Chile und Israel 13 Prozent oder weniger der Unterrichtszeit aus, verglichen mit 30 Prozent und mehr in Frankreich, Mexiko und den Niederlanden. Beträchtliche Unterschiede sind auch bei den modernen Fremdsprachen zu beobachten, die in Australien, England, Japan und Mexiko 1 Prozent und weniger der vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit ausmachen, in Luxemburg dagegen 21 Prozent und mehr als 10 Prozent in Portugal, Schweden, Spanien und der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Israel und Slowenien.

In den OECD-Ländern entfallen für 12- bis 14-jährige Schüler im Durchschnitt 40 Prozent des Pflichtlehrplans auf drei Grundlagenfächer: Lesen, Schreiben und Literatur (15 Prozent), Mathematik (13 Prozent) und Naturwissenschaften (11 Prozent). In diesen

Abbildung D1.2a

Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Pflichtstunden für 9- bis 11-Jährige (2005)

Prozentsatz der vorgesehenen Unterrichtszeit, die für verschiedene Fächer innerhalb des gesamten Pflichtteils des Lehrplans vorgesehen ist



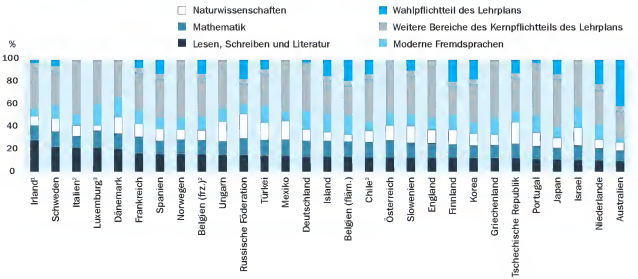
1. Nur 9- und 11-Jährige. 2. Deutsch als Unterrichtssprache ist in Lesen, Schreiben und Literatur zusätzlich zur Muttersprache Luxemburgisch enthalten.
3. Bei den 9- und 10-Jährigen ist Sozialkunde unter Naturwissenschaften erfasst. 4. Enthält nur 10- und 11-Jährige.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Unterrichtszeitstunden.
Quelle: OECD. Tabelle D1.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068453733867

D 1

Abbildung D1.2b

Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Pflichtstunden für 12- bis 14-Jährige (2005)

Prozentsatz der vorgesehenen Unterrichtszeit, die für verschiedene Fächer innerhalb des gesamten Pflichtteils des Lehrplans vorgesehen ist



1. Bei den 13- bis 14-Jährigen ist Kunst im Nichtpflichtteil des Lehrplans erfasst. 2. Nur 12- und 13-Jährige. 3. Deutsch als Unterrichtssprache ist in Lesen, Schreiben und Literatur zusätzlich zur Muttersprache Luxemburgisch enthalten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Unterrichtszeitstunden.

Quelle: OECD. Tabelle D1.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068453733667

Alterskohorten ist ein relativ größerer zeitlicher Anteil des Lehrplans für moderne Fremdsprachen (12 Prozent) und Sozialkunde (12 Prozent) vorgesehen und etwas weniger Zeit für Kunst (8 Prozent). Zusammen mit Sport sind diese sieben Fächergruppen in allen OECD-Ländern Teil des Pflichtlehrplans für Schüler des Sekundarbereichs I (Tab. D1.2b und Abb. D1.2b).

Der prozentuale Anteil der einzelnen Fächer am Lehrplan unterscheidet sich in den einzelnen Ländern bei den 12- bis 14-Jährigen weniger stark als bei den 9- bis 11-Jährigen. Der größte Unterschied ist wiederum beim Lesen und Schreiben zu beobachten, der entsprechende Anteil reicht von 10 Prozent und weniger in Australien und den Niederlanden bis zu 28 Prozent in Irland (Lesen und Schreiben umfasst hier sowohl Englisch als auch Irisch).

Auch der Anteil der für bestimmte Fächer vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit unterscheidet sich bei den 9- bis 11-Jährigen beträchtlich von dem der 12- bis 14-Jährigen. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist bei den 12- bis 14-Jährigen die für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehene Pflichtunterrichtszeit um ein Drittel kürzer als bei den 9- bis 11-Jährigen. Der Unterschied kehrt sich jedoch bei der für Sozialkunde und den modernen Fremdsprachen vorgesehenen Zeit um.

In einigen Ländern sind diese Unterschiede stärker ausgeprägt als in anderen. In England, Griechenland, Mexiko, den Niederlanden und der Tschechischen Republik ist für Lesen, Schreiben und Literatur bei den 12- bis 14-Jährigen die Hälfte bzw. weniger als die Hälfte der Pflichtunterrichtszeit der 9- bis 11-Jährigen vorgesehen. In Irland und

Schweden sowie den Partnerländern Chile und Israel beträgt der Unterschied zwischen diesen beiden Anteilen dagegen weniger als 5 Prozent. In den Ländern werden also sowohl die Fächer selbst als auch der Zeitpunkt, wann diese Fächer zu unterrichten sind, unterschiedlich eingeschätzt.

Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen sowohl bei den 9- bis 11-Jährigen als auch bei den 12- bis 14-Jährigen 2 bis 4 Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit auf den Wahlteil des Curriculums. Trotzdem wird manchmal zusätzlich Nichtpflichtunterricht in beträchtlichem Umfang angeboten. Während in den meisten OECD-Ländern die gesamte vorgesehene Unterrichtszeit für alle 9- bis 11-jährigen Schüler Pflicht ist, liegt der zusätzliche Nichtpflichtteil in der Türkei bei beträchtlichen 20 Prozent, in Ungarn bei 15 Prozent und im Partnerland Israel bei 32 Prozent. Für 12- bis 14-jährige Schüler gibt es in Australien, Belgien (frz.), England, Finnland, Frankreich, Irland, Italien, Portugal, der Türkei und Ungarn zusätzlich einen Nichtpflichtteil, der von 2 Prozent in Finnland bis zu 29 Prozent in Ungarn reicht (Tab. D1.2a und D1.2b).

Im Durchschnitt entfallen in den Klassen, in denen die Mehrzahl der Schüler 9 bis 11 Jahre alt ist, 4 Prozent der vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit auf den Wahlpflichtteil, bei den 12- bis 14-Jährigen sind es 9 Prozent.

In den meisten OECD-Ländern ist die Zahl der Pflichtstunden festgelegt. Innerhalb des Pflichtteils des Lehrplans können die Schüler in unterschiedlich starkem Maße wählen, welche Fächer sie belegen möchten. In Australien sind jedoch 59 Prozent des Pflichtteils des Lehrplans für 9- bis 11-Jährige flexibel. Bei den 12- bis 14-Jährigen hat Australien wiederum den höchsten Grad an Flexibilität innerhalb des Pflichtteils (41 Prozent), jedoch liegt auch in einigen anderen Ländern (Belgien, Finnland, Island, Japan, Korea, den Niederlanden, Spanien und der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Chile, Russische Föderation und Slowenien) der Anteil der Wahlpflichtfächer im Pflichtteil bei über 10 Prozent (Tab. D1.2a und D1.2b).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten über die Unterrichtszeit stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2006 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2004/2005.

Die Unterrichtszeit für 7- bis 15-Jährige bezieht sich auf die formale Zahl an Zeitstunden pro Schuljahr, die von der Schule für Unterrichtsaktivitäten für Schüler im Referenzschuljahr 2004/2005 organisiert wurden. Für Länder, in denen es keine formalen Vorschriften zu der Unterrichtszeit gibt, wurde die Zahl der Unterrichtsstunden anhand von Erhebungsdaten geschätzt. Stunden, die entfallen, wenn Schulen wegen gesetzlicher Feiertage oder Feierlichkeiten geschlossen sind, werden nicht gezählt. In der vorgesehenen Unterrichtszeit nicht enthalten sind freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit, Nachhilfe, Hausaufgaben, Selbststudium.

- Der Pflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf die Anzahl und Aufteilung der Unterrichtsstunden, die fast von jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind. Die Erfas-

sung der Zeit, die für bestimmte Fächergruppen (Fächer) vorgesehen ist, konzentriert sich eher auf den kleinsten gemeinsamen „Kern" als auf die durchschnittlich pro Fach aufgewendete Zeit, da die Datenquellen (Richtlinien, Vorschriften) keine präziseren Angaben erlauben. Der gesamte Pflichtteil des Lehrplans enthält sowohl den Kernpflichtteil als auch den Wahlpflichtteil des Lehrplans.

- Der Nichtpflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf die durchschnittliche Unterrichtszeit, auf die Schüler zusätzlich zur Pflichtunterrichtszeit Anspruch haben. Die entsprechenden Fächer variieren oft von Schule zu Schule oder von Region zu Region und werden z. B. als „Wahlfächer" angeboten.
- Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die Schüler im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Bei den 15-Jährigen in Tabelle D1.1 bezieht sich die Unterrichtszeit auf typische Bildungsgänge, die die meisten 15-Jährigen besuchen. Das kann ein Bildungsgang im Sekundarbereich I oder II sein; in den meisten Ländern handelt es sich um einen allgemeinbildenden Bildungsgang. Wenn das betreffende Bildungssystem die Schüler in diesem Alter unterschiedlichen Bildungsgängen zuordnet, wurde in manchen Fällen eine Schätzung der durchschnittlich vorgesehenen Unterrichtszeit für die typischen Bildungsgänge erforderlich, gewichtet nach dem Anteil der Schüler in der Jahrgangsstufe, in der sich die meisten 15-Jährigen befinden. Wenn auch berufsbildende Bildungsgänge berücksichtigt werden, sollte nur der schulische Teil des Bildungsgangs in den Berechnungen der durchschnittlichen Unterrichtszeit einfließen.

Die Unterrichtszeit für den mindestens zu besuchenden Bildungsgang bezieht sich auf Bildungsgänge, die für Schüler vorgeschrieben sind, die vermutlich nicht über die Zeit der Schulpflicht oder des Sekundarbereichs I hinaus weiter zur Schule gehen werden. Solche Bildungsgänge gibt es je nach angewendeter Einteilung in Leistungsgruppen oder Anwendung von Auswahlkriterien möglicherweise nicht in jedem Land. In vielen Ländern haben die Schüler in allen oder den meisten Bildungsgängen die gleiche Unterrichtszeit, bei der Auswahl der Fächergruppen oder Fächer gibt es jedoch gewisse Wahlmöglichkeiten. Wenn die Bildungsgänge recht lang sind und sich grundlegend unterscheiden, müssen die entsprechenden Entscheidungen oft frühzeitig getroffen werden.

Zusätzliche Informationen

Hinweise zu den in Bezug auf diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und angewandten Methodik siehe Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*. Ferner enthält der Indikator D6 in *Bildung auf einen Blick 2004* (OECD, 2004c) eine umfangreichere Analyse der Entscheidungsbefugnisse im Bildungsbereich. Informationen zu der zugrunde liegenden Erhebung über Entscheidungsbefugnisse finden sich in *Education at a Glance 2004*, Annex 3 (*www.oecd.org/edu/eag2004*) unter der Überschrift „Indicator D6, Locus of decision making at lower secondary levels" (Entscheidungskompetenzen im Sekundarbereich I). Die vollständigen Daten zu den Entscheidungsbefugnissen sind unter der Überschrift „Underlying data on decision making for Indicator D6" abrufbar.

Tabelle D1.1

Pflichtunterrichtszeit und vorgesehene Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2005)

Durchschnittliche jährliche Gesamtstundenzahl an Pflicht- und Nichtpflichtunterrichtszeit für 7- bis 8-Jährige, 9- bis 11-Jährige, 12- bis 14-Jährige und 15-Jährige

	Altersspanne, während der mehr als 90 % der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Durchschnittliche jährliche Gesamtstundenzahl an Pflichtunterrichtszeit					Durchschnittliche jährliche Gesamtstundenzahl an vorgesehener Unterrichtszeit				
		7–9 Jahre	9–11 Jahre	12–14 Jahre	15 Jahre (typischer Bildungsgang)	15 Jahre (mindestens zu besuchender Bildungsgang)	7–8 Jahre	9–11 Jahre	12–14 Jahre	15 Jahre (typischer Bildungsgang)	15 Jahre (mindestens zu besuchender Bildungsgang)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	5–16	952	979	970	966	952	952	979	1014	1022	1008
Österreich	5–17	690	767	913	1005	960	735	812	958	1050	1005
Belgien (flämm.)	3–17	a	a	a	a	a	835	835	960	960	450
Belgien (frz.)[1]	3–17	840	840	960	m	m	930	930	1020	1020	m
Tschechische Rep.	4–17	661	774	902	970	396	661	774	902	970	396
Dänemark	3–16	671	763	880	840	a	671	763	880	840	a
England	4–16	880	900	900	760	a	890	900	933	950	a
Finnland	6–18	530	654	796	858	a	530	673	815	858	a
Frankreich	3–17	918	894	959	1042	a	918	894	1053	1147	a
Deutschland	6–17	627	777	873	897	m	627	777	872	897	m
Griechenland	6–19	864	928	998	1089	926	864	928	998	1307	1144
Ungarn	4–17	555	624	717	763	763	611	718	921	1106	1106
Island	3–16	720	792	872	888	a	720	792	872	888	a
Irland	5–16	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
Italien	3–15	990	957	1016	1069	m	990	1023	1082	1069	m
Japan	4–17	707	774	869	m	a	707	774	869	m	a
Korea	6–17	612	703	867	1020	a	612	703	867	1020	a
Luxemburg	4–15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
Mexiko	5–13	800	800	1167	1058	a	800	800	1167	1124	a
Niederlande	5–16	940	1000	1067	m	a	940	1000	1067	m	a
Neuseeland	4–15	a	a	a	a	a	985	985	962	950	950
Norwegen	5–17	599	713	827	855	a	599	713	827	855	a
Polen	6–18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	6–15	855	849	880	821	m	855	866	905	872	m
Schottland	4–16	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakische Rep.	6–17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	3–16	793	794	956	979	978	793	794	956	979	978
Schweden	5–18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
Schweiz	5–16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	7–13	720	720	791	959	a	864	864	887	959	a
Vereinigte Staaten	6–16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt		**769**	**814**	**898**	**911**	**812**	**793**	**839**	**921**	**966**	**881**
EU19-Durchschnitt		**765**	**826**	**893**	**892**	**789**	**799**	**846**	**931**	**965**	**853**
Partnerländer											
Brasilien	7–16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	9–16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	6–17	752	910	1073	1190	980	752	910	1073	1190	980
Israel	5–17	666	749	971	919	a	944	990	971	919	a
Russ. Föderation	7–15	m	748	884	m	m	m	748	884	m	m
Slowenien	6–17	621	721	791	908	888	621	721	791	908	888

1. „12–14 Jahre" deckt nur 12- bis 13-Jährige ab.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068453733667

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 1

Tabelle D1.2a

Unterrichtszeit pro Fach als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 9- bis 11-Jährige (2005)

Prozentsatz der vorgesehenen Unterrichtszeit, die für verschiedene Fächer innerhalb des gesamten Pflichtteils des Lehrplans vorgesehen ist

	Kernpflichtteil des Lehrplans												Wahlpflichtteil des Lehrplans	Gesamt: Pflichtteil des Lehrplans	Nichtpflichtteil des Lehrplans
	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Moderne Fremdsprachen	Technik	Kunst	Sport	Religion	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige	Gesamt: Kernpflichtteil des Lehrplans			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien[1]	13	9	2	3	1	2	4	4	1	n	1	41	59	100	n
Österreich	24	16	10	3	8	n	18	10	8	x(12)	3	100	x(12)	100	m
Belgien (fläm.)[1]	22	19	x(11)	x(11)	7	n	10	7	7	n	18	89	11	100	n
Belgien (frz.)[1]	a	a	a	a	5	a	a	7	7	a	81	100	n	100	11
Tschechische Rep.[2]	24	19	9	11	13	n	14	8	n	n	n	97	3	100	n
Dänemark	25	16	8	4	9	n	21	10	4	n	3	100	n	100	n
England	27	22	10	8	n	9	8	7	5	n	5	100	n	100	n
Finnland	23	16	11	2	9	n	14	9	6	n	n	90	10	100	3
Frankreich	31	18	5	10	10	3	11	13	n	n	n	100	n	100	n
Deutschland	21	18	7	5	10	1	15	11	7	n	3	99	1	100	n
Griechenland	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
Ungarn	28	16	6	7	9	n	15	11	n	4	4	100	n	100	15
Island	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	2	89	11	100	n
Irland	29	12	4	8	x(13)	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n
Italien[3]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	100	7
Japan	19	15	9	9	n	n	10	9	n	n	21	92	8	100	m
Korea	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n
Luxemburg[4]	25	18	6	2	21	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n
Mexiko	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n
Niederlande[5]	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n
Neuseeland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norwegen	23	15	7	8	6	n	16	7	9	n	9	100	n	100	n
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal[6]	15	12	9	6	11	x(7)	18	9	n	n	17	97	3	100	3
Schottland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	22	17	9	9	13	n	11	11	x(13)	n	n	91	9	100	n
Schweden	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	19	13	10	10	9	n	7	7	7	9	1	91	9	100	20
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt[1]	**23**	**16**	**8**	**8**	**7**	**1**	**12**	**8**	**4**	**1**	**4**	**92**	**4**	**100**	**2**
EU19-Durchschnitt	**25**	**16**	**8**	**8**	**9**	**1**	**12**	**9**	**4**	**1**	**4**	**97**	**3**	**100**	**2**
Partnerländer															
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[6]	13	13	10	10	5	5	8	5	5	a	2	79	21	100	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	11	19	7	11	11	x(13)	n	7	7	n	n	74	26	100	32
Russ. Föderation	27	16	7	7	9	7	7	7	n	n	n	86	14	100	n
Slowenien	18	16	10	8	11	2	11	11	n	3	10	100	n	100	n

1. Australien, Belgien (frz. und fläm.) sind in den Durchschnittswerten nicht enthalten. 2. Bei den 9- und 10-Jährigen ist Sozialkunde unter Naturwissenschaften erfasst. 3. Bei den 9- und 10-Jährigen ist der Lehrplan überwiegend flexibel, bei den 11-Jährigen in etwa so wie bei den 12- bis 13-Jährigen.
4. Deutsch als Unterrichtssprache ist in Lesen, Schreiben und Literatur zusätzlich zur Muttersprache Luxemburgisch enthalten. 5. Enthält nur 9- und 11-Jährige.
6. Enthält nur 10- und 11-Jährige.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068453733667
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 1

Tabelle D1.2b

Unterrichtszeit pro Fach als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 12- bis 14-Jährige (2005)

Prozentsatz der vorgesehenen Unterrichtszeit, die für verschiedene Fächer innerhalb des gesamten Pflichtteils des Lehrplans vorgesehen ist

	Kernpflichtteil des Lehrplans														
	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Moderne Fremdsprachen	Technik	Kunst	Sport	Religion	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige	Gesamt: Kernpflichtteil des Lehrplans	**Wahlpflichtteil des Lehrplans**	**Gesamt: Pflichtteil des Lehrplans**	**Nichtpflichtteil des Lehrplans**
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	9	9	8	7	4	6	6	6	1	n	3	59	41	100	5
Österreich	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	100	x(12)	100	m
Belgien (flām.)	14	14	6	9	17	4	4	6	6	1	n	81	19	100	n
Belgien (frz.)[1]	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6
Tschechische Rep.	12	13	20	16	10	3	8	7	n	n	n	88	12	100	n
Dänemark	20	14	15	9	18	n	9	8	3	n	3	100	n	100	n
England	13	12	12	13	11	12	11	8	4	n	4	100	n	100	4
Finnland	13	12	13	5	14	n	9	7	4	4	n	80	20	100	2
Frankreich	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
Deutschland	14	14	10	12	17	3	10	9	5	2	2	98	2	100	n
Griechenland	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n
Ungarn	15	12	18	12	12	3	10	8	n	4	6	100	n	100	29
Island	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
Irland[2]	28	13	8	17	7	x(15)	4	5	9	x(15)	5	97	3	100	7
Italien[1]	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	10
Japan	11	10	9	9	10	3	7	9	n	n	18	87	13	100	m
Korea	13	11	11	10	10	4	8	8	n	4	5	82	18	100	n
Luxemburg[3]	22	15	5	10	20	n	10	8	6	n	5	100	n	100	n
Mexiko	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	100	n	100	n
Niederlande	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n
Neuseeland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norwegen	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	100	n	100	n
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal[4]	11	11	12	13	15	4	7	9	n	n	14	97	3	100	3
Schottland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	16	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	87	13	100	n
Schweden	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	15	14	16	10	15	n	4	6	5	4	3	91	9	100	12
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**16**	**13**	**11**	**12**	**12**	**3**	**8**	**8**	**3**	**2**	**4**	**91**	**9**	**100**	**4**
EU15-Durchschnitt	**16**	**13**	**11**	**12**	**13**	**4**	**8**	**8**	**4**	**1**	**3**	**93**	**7**	**100**	**4**
Partnerländer															
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	13	13	11	11	8	5	11	5	5	a	5	87	13	100	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	11	13	16	21	18	x(3)	4	5	13	n	n	100	n	100	m
Russ. Föderation	15	14	22	9	9	4	4	6	n	n	n	83	17	100	m
Slowenien	13	13	15	15	11	2	6	6	n	n	9	90	10	100	m

1. Nur 12- und 13-Jährige. 2. Bei den 13- bis 14-Jährigen ist Kunst im Nichtpflichtteil des Lehrplans erfasst. 3. Deutsch als Unterrichtssprache ist in Lesen, Schreiben und Literatur zusätzlich zur Muttersprache Luxemburgisch enthalten. 4. Bei den 14-Jährigen ist Technik unter Kunst erfasst.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068453733667

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 1

Copyrighted material

Indikator D2

Wie ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und wie groß sind die Klassen im Durchschnitt?

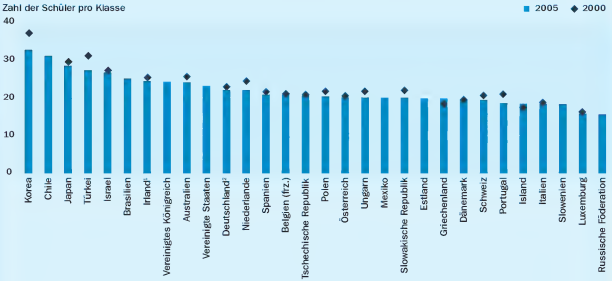
Dieser Indikator untersucht die Zahl der Schüler pro Klasse im Primar- und Sekundarbereich sowie das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in allen Bildungsbereichen; dabei wird zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen unterschieden. Klassengrößen und das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis stellen viel diskutierte Aspekte der Ausbildung von Schülern dar. Zusammen mit der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1), der durchschnittlichen Arbeitszeit der Lehrer (s. Indikator D4) und der Aufteilung der Zeit der Lehrer zwischen Unterrichten und anderen Pflichten handelt es sich um zwei der bestimmenden Faktoren für die Größe des Lehrkörpers in den einzelnen Ländern.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D2.1

Durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich (2000, 2005)

Die durchschnittliche Klassengröße liegt im Primarbereich bei 22 Schülern, sie reicht jedoch von 33 Schülern pro Klasse in Korea bis zu weniger als der Hälfte hiervon in Luxemburg und dem Partnerland Russische Föderation. Zwischen 2000 und 2005 hat sich die durchschnittliche Klassengröße nicht wesentlich verändert, aber die Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern sind anscheinend geringer geworden. In Ländern mit früher relativ großen Klassen (z. B. Japan, Korea und der Türkei) ist die Klassengröße tendenziell zurückgegangen, während sie in Ländern mit relativ kleinen Klassen (z. B. Island) tendenziell gestiegen ist.



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahre 2001 und 2005.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße im Primarbereich.
Quelle: OECD. Daten für 2005: Tab. D2.1, Daten für 2000: Tab. D2.1 in Bildung auf einen Blick 2002.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068484517374

D 2

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Im Sekundarbereich I beträgt die durchschnittliche Klassengröße 24 Schüler pro Klasse, aber sie reicht von 30 Schülern pro Klasse oder mehr in Japan, Korea und Mexiko sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und Israel bis zu 20 Schülern oder weniger in Dänemark, Irland (öffentliche Bildungseinrichtungen), Island, Luxemburg und der Schweiz sowie dem Partnerland Russische Föderation.**
- **Die Zahl der Schüler pro Klasse nimmt vom Primar- zum Sekundarbereich I im Durchschnitt um fast drei Schüler zu. Aufgrund der höheren Unterrichtsstundenzahl pro Jahr nimmt das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis jedoch eher ab, je höher der Bildungsbereich ist, auch wenn dies nicht für alle Länder zutrifft.**
- **Im Durchschnitt aller OECD-Länder ist im Sekundarbereich das zahlenmäßige Verhältnis Schüler zu Lehrkräften in privaten Bildungseinrichtungen günstiger als in öffentlichen Einrichtungen. Dies ist besonders auffallend in Mexiko, wo in öffentlichen Einrichtungen des Sekundarbereichs etwa 14 Schüler mehr auf einen Lehrer kommen als in privaten Einrichtungen. Entsprechend sind in allen OECD-Ländern die Klassen in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I im Durchschnitt um einen Schüler größer als in privaten Einrichtungen.**

Politischer Hintergrund

Klassengröße, Qualität der Bildung und Bildungssysteme

Die Klassengröße ist ein umstrittenes Thema und in vielen OECD-Ländern ein wichtiger Aspekt der Bildungspolitik. Kleinere Klassen, so heißt es oft, ermöglichen den Lehrern, sich stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler zu konzentrieren, außerdem kommt es zu weniger Störungen des Unterrichts, mit denen die Lehrer sich auseinandersetzen müssen. Außerdem können kleinere Klassen die Eltern bei der Auswahl der Schule beeinflussen. In dieser Hinsicht würde die Klassengröße dann als mögliches Kriterium zur Beurteilung der Qualität eines Schulsystems dienen.

Die vorliegenden Erkenntnisse zur Auswirkung der Klassengröße auf die Leistungen der Schüler sind jedoch ganz unterschiedlich. In diesem kontroversen Forschungsbereich, in dem bisher kaum konsistente Ergebnisse vorliegen, gibt es jedoch einige Belege dafür, dass kleinere Klassen sich auf bestimmte Schülergruppen auswirken können (z. B. benachteiligte Schüler).

Ein weiterer Grund für die uneinheitlichen Ergebnisse zu den Auswirkungen der Klassengröße könnte die Tatsache sein, dass zur Abschätzung der tatsächlichen Auswirkungen dieser Variablen keine ausreichende Varianz der Klassengröße vorliegt. Hinzu kommt, dass auch die Gruppierung schwächerer Schüler in kleineren Klassen, um ihnen mehr Aufmerksamkeit zu widmen, zusätzliche Leistungssteigerungen durch kleinere Klassen, die sonst zu erwarten wären, verringern mag. Schließlich wird die Abschätzung der Auswirkungen dadurch erschwert, dass der Zusammenhang zwischen Klassengröße und Leistung der Schüler oft nicht linear ausfällt.

Die Klassengröße ist jedoch nur einer von vielen Faktoren, die die Interaktionen zwischen Lehrern und Schüler beeinflussen. Zu den weiteren Faktoren gehören u. a. die Zahl der Klassen oder Schüler, für die ein Lehrer verantwortlich ist, das Unterrichtsfach, die Zeitaufteilung der Lehrer zwischen Unterricht und anderen Aufgaben, die Gruppierung der Schüler innerhalb der Klassen und die Praxis des Teamunterrichts.

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis ist auch ein wichtiger Indikator für die für Bildungszwecke bereitgestellten Ressourcen. Es mag jedoch abzuwägen sein zwischen einem geringeren zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und höheren Gehältern für Lehrer, einer verstärkten beruflichen Weiterentwicklung und Weiterbildung der Lehrkräfte, höheren Investitionen in Unterrichtstechnologien oder dem verstärkten Einsatz von Hilfslehrkräften und anderen Hilfskräften, deren Gehalt oft deutlich unter dem qualifizierter Lehrer liegt. Da außerdem zunehmend mehr Kinder mit einem speziellen Bildungsbedarf in Regelklassen integriert werden, könnte der verstärkte Einsatz von Fachpersonal und Unterstützungsdiensten die für eine Reduzierung des Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses erforderlichen Ressourcen einschränken.

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis ergibt sich, wenn (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrkräfte des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird. Dieses Verhältnis berücksichtigt jedoch weder die Unterrichtszeit im Verhältnis zur Länge des Arbeitstages einer Lehrkraft noch wie viel Zeit eine

Lehrkraft auf das Unterrichten verwendet und kann daher nicht als Klassengröße interpretiert werden (Kasten D2.1).

Ergebnisse und Erläuterungen

Durchschnittliche Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I

Im Primarbereich beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder die Klassengröße 22 Schüler pro Klasse, dieser Wert ist jedoch in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Er reicht von 33 Schülern pro Klasse im Primarbereich in Korea bis zu weniger als 20 in Dänemark, Griechenland, Island, Italien, Luxemburg, Mexiko, Portugal, der Schweiz und der Slowakischen Republik sowie den Partnerländern Estland, Russische Föderation und Slowenien. Im Sekundarbereich I beträgt die durchschnittliche Klassengröße in den OECD-Ländern 24 Schüler pro Klasse. Sie reicht von 36 Schülern pro Klasse in Korea bis zu weniger als 20 Schülern in Dänemark, Irland (öffentliche Bildungseinrichtungen), Island, Luxemburg und der Schweiz sowie dem Partnerland Russische Föderation (Tab. D2.1).

Vom Primar- zum Sekundarbereich I steigt die Zahl der Schüler pro Klasse in der Regel durchschnittlich um fast drei Schüler an. In Griechenland, Japan, Mexiko, Österreich, Polen und Portugal sowie den Partnerländern Brasilien und Israel steigt die durchschnittliche Klassengröße um mehr als vier Schüler, während sie in der Schweiz und dem Vereinigten Königreich zwischen diesen beiden Bildungsbereichen leicht abnimmt (Abb. D2.2). Dieser Indikator zur Klassengröße ist auf den Primar- und Sekundarbereich I beschränkt, da es in den höheren Bildungsbereichen schwierig ist, die Klassengröße zu bestimmen und zu vergleichen, denn oft gibt es hier keinen festen Klassenverband mehr, sondern die Schüler bilden je nach Fach und Zug immer neu zusammengesetzte Unterrichtsgruppen.

Zwischen 2000 und 2005 hat sich die durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich nicht wesentlich verändert (21,5 in 2005 gegenüber 22,0 in 2000). Die Klassenstärke nahm jedoch unter den Ländern mit vergleichbaren Daten in den Ländern ab, die 2000 größere Klassen hatten (Korea, Japan und die Türkei), während die Klassenstärke in Ländern, die zu den Ländern mit den kleinsten Klassengrößen im Jahr 2000 zählten (Island, Italien und Luxemburg), zunahm bzw. konstant blieb. Im Sekundarbereich haben sich die Klassengrößen zwischen 2000 und 2005 ähnlich entwickelt – die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern nahmen ab (Daten von 2000 s. *Bildung auf einen Blick 2002*, Tab. D2.1, im Internet unter *www.oecd.org/edu/eag2002*).

Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis

Im Primarbereich reicht das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (in Vollzeitäquivalenten) von 26 Schülern und mehr pro Lehrer in Korea, Mexiko und der Türkei sowie dem Partnerland Chile bis zu weniger als 11 in Italien, Ungarn und Portugal. Der OECD-Durchschnitt im Primarbereich liegt bei 17 Schülern pro Lehrkraft (Abb. D2.3).

Im Sekundarbereich variiert das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in den einzelnen Ländern ähnlich und reicht (in Vollzeitäquivalenten) von 31 Schülern pro Lehrkraft in Mexiko bis zu weniger als 11 in Belgien, Griechenland, Italien, Luxemburg,

Kasten D2.1

Zusammenhang zwischen Klassengröße und zahlenmäßigem Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis

Die Zahl der Schüler pro Klasse hängt von einer Reihe verschiedener Faktoren ab: dem zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, der Zahl der Klassen oder Schüler, für die ein Lehrer verantwortlich ist, der Unterrichtszeit der Schüler im Vergleich zur Länge des Arbeitstags der Lehrkräfte, dem Anteil der Zeit, die Lehrer unterrichten, der Zusammenstellung der Klassen und der Praxis des Teamunterrichts.

In einer Schule mit 48 Vollzeitschülern und 8 Vollzeitlehrkräften beispielsweise beträgt das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis 6. Wenn man annimmt, dass Lehrkräfte eine 35-Stunden-Woche haben, wovon 10 Stunden auf Unterricht entfallen, und wenn die Unterrichtszeit für jeden Schüler bei 40 Stunden pro Woche liegt, dann lässt sich die durchschnittliche Klassengröße unabhängig von der Klassenzusammenstellung der Schüler wie folgt berechnen:

Geschätzte Klassengröße = 6 Schüler pro Lehrer • (40 Unterrichtsstunden pro Schüler : 10 Unterrichtsstunden pro Lehrer) = 24 Schüler.

Im Vergleich zu dieser errechneten Zahl ist die in Tabelle D2.1 dargestellte Klassengröße definiert als der Teil der Schüler in einem allgemeinen Kurs, basierend auf der höchsten Zahl der allgemeinen Kurse (normalerweise Pflichtkurse), ohne Unterricht in Kleingruppen. Daher wird die errechnete Klassengröße der durchschnittlichen Klassengröße in Tabelle D2.1 dort ziemlich nahekommen, wo Unterricht in Kleingruppen weniger häufig vorkommt (was im Primar- und Sekundarbereich I der Fall ist).

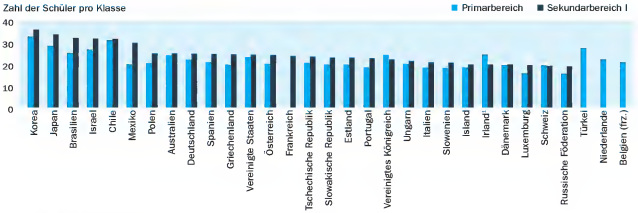
Aufgrund dieser Definitionen kann ein ähnliches zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in verschiedenen Ländern zu unterschiedlichen Klassengrößen führen. So haben beispielsweise im Sekundarbereich I Deutschland und Griechenland relativ ähnliche Klassengrößen (24,7 bzw. 24,5 Schüler, s. Tab. D2.1), während sich das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis mit 15,5 Schülern pro Lehrkraft in Deutschland und 7,9 Schülern in Griechenland (s. Tab. D2.2) erheblich unterscheidet. Ein Grund hierfür mag die höhere Zahl an Stunden sein, die Lehrer in Deutschland im Vergleich zu ihren Kollegen in Griechenland unterrichten müssen – 758 Zeitstunden in Deutschland gegenüber 583 Zeitstunden in Griechenland (s. Tab. D4.1).

Österreich, Portugal und Spanien. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis im Sekundarbereich 13. Dies liegt sehr nahe bei den für Australien (12), Finnland (14), Frankreich (12), Japan (14), Polen (13), Schweden (13), die Slowakische Republik (14), die Tschechische Republik (13) und das Vereinigte Königreich (14) sowie für die Partnerländer Israel (13) und Slowenien (13) ermittelten Werten (Tab. D2.2).

Wie die Unterschiede zwischen den Mittelwerten für das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis im Primar- und Sekundarbereich erkennen lassen, stehen den Schülern umso mehr Lehrer zur Verfügung (jeweils in Vollzeitäquivalenten), je höher sie in

Abbildung D2.2

Durchschnittliche Klassengröße in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2005)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD. Tab. D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

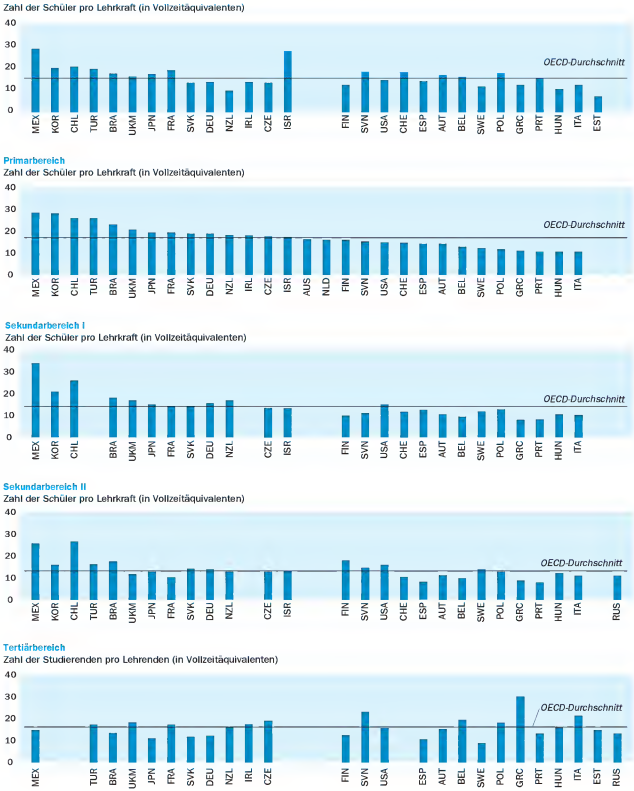
ihrer Bildungslaufbahn aufsteigen. Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis nimmt zwischen dem Primar- und Sekundarbereich ab, während gleichzeitig die Klassengrößen tendenziell steigen. Dies trifft auf alle bis auf sieben OECD-Länder zu (Italien, Mexiko, die Niederlande, Polen, Schweden, die Vereinigten Staaten, Ungarn sowie das Partnerland Chile).

Die Abnahme des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses vom Primar- zum Sekundarbereich spiegelt Unterschiede in der Unterrichtszeit pro Jahr wider, die mit zunehmend höherem Bildungsbereich tendenziell zunimmt. Sie könnte aber auch auf zeitliche Verzögerungen bei der Anpassung des Lehrpersonals an veränderte demografische Gegebenheiten oder auf Unterschiede bei den von Lehrern zu leistenden Unterrichtsstunden in den verschiedenen Bildungsbereichen zurückzuführen sein. Der allgemeine Trend ist zwar über alle Länder hinweg zu beobachten, vom pädagogischen Standpunkt her ist jedoch nicht leicht nachzuvollziehen, warum auf höherer Bildungsebene eher ein niedrigeres zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis wünschenswert sein sollte (Tab. D2.2).

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis im Elementarbereich wird in Tab. D2.2 gezeigt. Für den Elementarbereich liegen auch Angaben zum zahlenmäßigen Schüler-Betreuer-Verhältnis (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte) vor. Einige Länder bauen im Elementarbereich in starkem Maße auf Hilfslehrkräfte. In acht OECD-Ländern sowie zwei Partnerländern ist das gemeldete zahlenmäßige Schüler-Betreuer-Verhältnis (Tab. D2.2, Spalte 1) geringer als das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis. In Ländern wie Schweden, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich ist dieser Unterschied nicht sehr groß, aber in Frankreich, Deutschland, Japan, Österreich und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Chile und Israel gibt es eine größere Anzahl von Hilfslehrkräften. Der Einsatz dieser Kräfte führt dazu, dass das zahlenmäßige Schüler-Betreuer-Verhältnis insbesondere in Frankreich und dem Partnerland Israel wesentlich niedriger ist als das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis.

Abbildung D2.3

Zahlenmäßiges Lernende-Lehrende-Verhältnis in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2005)



Anmerkung: Zu den in dieser Abbildung verwendeten Ländercodes s. Hinweise für den Leser.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der Schüler pro Lehrkraft im Primarbereich.
Quelle: OECD. Tabelle D2.2. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

D 2

Im Tertiärbereich variiert das zahlenmäßige Studierende-Lehrende-Verhältnis zwischen 30 Studierenden pro Lehrenden in Griechenland und 11 und weniger in Island, Japan, Schweden und Spanien (Tab. D2.2). Allerdings sollten solche Vergleiche für den Tertiärbereich mit Vorsicht betrachtet werden, da im Tertiärbereich immer noch Schwierigkeiten bei der Berechnung von vergleichbaren Vollzeitäquivalenten für Studierende und Lehrende bestehen.

In 12 der 15 OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten ist das zahlenmäßige Studierende-Lehrende-Verhältnis in den generell stärker berufsorientierten Studiengängen des Tertiärbereichs B niedriger als in Studiengängen des Tertiärbereichs A und den weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen (Tab. D2.2). Die Türkei, die Slowakische Republik und Ungarn sind die einzigen Länder, die im Tertiärbereich B ein höheres Verhältnis aufweisen.

Zahl der Lehrkräfte in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

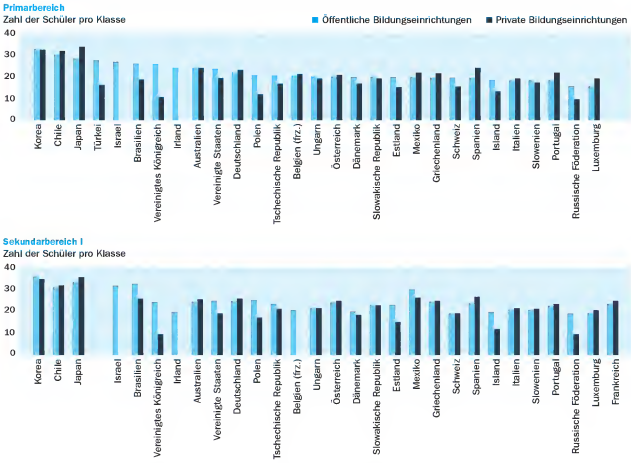
Tabelle D2.3 ist auf den Sekundarbereich beschränkt und vergleicht die Zahl der Lehrkräfte an privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen anhand des jeweiligen zahlenmäßigen Verhältnisses Schüler zu Lehrkräften. Im Durchschnitt der OECD-Länder (und auch der Partnerländer), für die Daten vorliegen, ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in privaten Einrichtungen sowohl des Sekundarbereichs I als auch des Sekundarbereichs II günstiger und liegt bei etwas über einem Schüler mehr pro Lehrkraft in öffentlichen Bildungseinrichtungen als in privaten Bildungseinrichtungen. Die auffallendsten Beispiele hierfür sind Mexiko und das Vereinigte Königreich, wo in öffentlichen Einrichtungen des Sekundarbereichs I mindestens 11 Schüler mehr auf einen Lehrer kommen als in privaten Einrichtungen. In Mexiko ist der Unterschied im Sekundarbereich II ähnlich groß. Aber dies trifft nicht auf alle Länder zu.

In einigen Ländern ist im Vergleich zu den privaten öffentlichen Bildungseinrichtungen ein geringeres zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in den öffentlichen Bildungseinrichtungen zu beobachten. Das ist in Spanien im Sekundarbereich I mit etwa 16 Schülern pro Lehrer in privaten Einrichtungen im Vergleich zu nur 11 in öffentlichen Bildungseinrichtungen besonders ausgeprägt.

Die durchschnittliche Klassengröße (Abb. D2.4 und Tab. D2.1) unterscheidet sich im Durchschnitt der OECD-Länder, für die Daten vorliegen, bei privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I nicht um mehr als einen bis zwei Schüler. Hinter dieser Durchschnittszahl verbergen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Island, Polen, der Schweiz, der Tschechischen Republik, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie in den Partnerländern Brasilien, Estland und der Russischen Föderation ist die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Einrichtungen des Primarbereich beispielsweise deutlich höher – um vier Schüler und mehr pro Klasse –, obwohl in allen diesen Ländern mit Ausnahme des Partnerlands Brasilien der private Sektor klein ist (höchstens 5 Prozent der Schüler des Primarbereichs). Umgekehrt dagegen sind in Japan, Luxemburg und Spanien die Klassen in privaten Bildungseinrichtungen um etwa die gleiche Anzahl bzw. noch mehr Schüler größer als in öffentlichen Einrichtungen.

Abbildung D2.4

Durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2005)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primarbereichs.
Quelle: OECD. Tab. D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

D 2

Der Vergleich zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ergibt auch für den Sekundarbereich I, wo es mehr private Anbieter gibt, ein gemischtes Bild. In elf OECD-Ländern und zwei Partnerländern ist die durchschnittliche Klassengröße in privaten Einrichtungen des Sekundarbereichs I größer als in öffentlichen Einrichtungen, die Unterschiede fallen jedoch geringer aus als im Primarbereich.

Es gibt zahlreiche Gründe für ein Land, einen öffentlichen und einen privaten Bildungssektor zu haben. In vielen Ländern wird das Wachstum beider Sektoren gefördert, um so die Schulwahl zu erleichtern, d. h., den Schülern und ihren Familien bei der Wahl der Schule mehr Auswahlmöglichkeiten zu bieten. Angesichts der Bedeutung, die der Klassengröße bei Diskussionen über das Schulwesen beigemessen wird, könnten die unterschiedlichen Klassengrößen in privaten und öffentlichen Einrichtungen zu den unterschiedlichen Teilnahmequoten dieser Einrichtungen beitragen. Interessanterweise gibt es in den OECD- und Partnerländern mit einem großen privaten Sektor im Primar und Sekundarbereich I (Australien, Belgien [frz.], Dänemark, Korea und Luxemburg sowie dem Partnerland Chile, s. Tab. C2.9) im Durchschnitt nur

marginale Unterschiede bei der Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen. Wo trotzdem große Unterschiede bestehen, haben private Bildungseinrichtungen tendenziell mehr Schüler pro Klasse als öffentliche Einrichtungen. Dies lässt vermuten, dass in den Ländern, in denen sich ein beachtlicher Anteil der Schüler und ihrer Familien für private Bildungseinrichtungen entschieden haben, die Klassengröße anscheinend nicht ausschlaggebend für diese Entscheidung war.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2004/2005 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Die Klassengröße wurde berechnet, indem die Anzahl der Schüler durch die Anzahl der Klassen dividiert wurde. Um die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Ländern zu gewährleisten, wurden spezielle Förderprogramme nicht erfasst. Die Daten beziehen sich ausschließlich auf reguläre Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich, Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst.

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis wurde berechnet, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrer des gleichen Bildungsbereichs und der entsprechenden Art der Bildungseinrichtung dividiert wurde.

Die Untergliederung des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses nach Art der Bildungseinrichtung unterscheidet zwischen Schülern und Lehrkräften an öffentlichen und an privaten Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierten sowie unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen). In einigen Ländern besucht nur ein geringer Prozentsatz der Schüler private Bildungseinrichtungen (s. Tab. C2.9).

Lehrende Beschäftigte:

- Der Begriff „Lehrkraft“ umfasst voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Diese Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrer und andere Lehrer, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Förderraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Diese Kategorie umfasst auch Fachgebietsleiter, deren Aufgaben ein gewisses Maß an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützten, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht erfasst sind.
- Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten sind nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Studierende, die die Lehrkräfte beim Unterrichten der Schüler unterstützen.

Tabelle D2.1

Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich (2005)

Berechnungen basierend auf der Zahl der Schüler und der Zahl der Klassen

	Primarbereich					Sekundarbereich I (Allgemeinbildende Bildungsgänge)				
		Private Bildungseinrichtungen					Private Bildungseinrichtungen			
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	24,0	24,1	24,1	a	24,0	24,5	25,5	25,5	a	24,9
Österreich	20,0	20,7	x(2)	x(2)	20,1	24,1	24,8	x(7)	x(7)	24,2
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	20,4	21,2	21,2	a	20,8	20,4	m	m	a	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	20,6	16,9	16,9	a	20,5	23,5	21,2	21,2	a	23,4
Dänemark	19,9	16,8	16,8	a	19,5	19,9	18,3	18,3	a	19,7
Finnland	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
Frankreich	m	m	m	m	m	23,4	24,8	25,0	13,1	23,7
Deutschland	22,0	23,1	23,1	x(3)	22,1	24,7	25,8	25,8	x(8)	24,7
Griechenland	19,6	21,4	a	21,4	19,7	24,5	24,7	a	24,7	24,5
Ungarn	20,1	19,1	19,1	a	20,0	21,4	21,5	21,5	a	21,4
Island	18,5	13,3	13,3	n	18,4	19,8	12,0	12,0	n	19,7
Irland	24,3	m	a	m	m	19,7	m	a	m	m
Italien	18,3	19,1	a	19,1	18,3	20,9	21,4	a	21,4	20,9
Japan	28,3	33,7	a	33,7	28,4	33,4	35,7	a	35,7	33,5
Korea	32,6	32,3	a	32,3	32,6	36,0	34,8	34,8	a	35,7
Luxemburg	15,6	19,2	20,0	19,1	15,8	19,2	20,6	20,1	21,3	19,5
Mexiko	19,8	21,9	a	21,9	19,9	30,0	26,4	a	26,4	29,7
Niederlande	x(5)	x(5)	x(5)	a	22,0	m	m	m	a	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	20,6	12,0	12,1	12,0	20,4	25,1	17,2	27,0	15,2	24,9
Portugal	18,2	21,7	24,8	20,7	18,5	22,5	23,5	24,2	22,3	22,6
Slowakische Republik	19,9	19,2	19,2	n	19,8	23,0	22,9	22,9	n	23,0
Spanien	19,4	24,2	24,2	23,8	20,8	23,8	26,7	27,0	24,1	24,7
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	19,5	15,4	14,5	15,5	19,4	19,1	19,1	21,1	18,7	19,1
Türkei	27,5	16,2	a	16,2	27,2	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich	25,8	10,7	a	10,7	24,2	24,3	9,7	18,4	9,2	22,1
Vereinigte Staaten	23,6	19,4	a	19,4	23,1	24,9	19,3	a	19,3	24,3
OECD-Durchschnitt	**21,7**	**20,1**	**19,2**	**20,4**	**21,6**	**23,8**	**22,7**	**23,0**	**21,0**	**24,1**
EU19-Durchschnitt	**20,3**	**18,9**	**19,1**	**18,1**	**20,2**	**22,6**	**21,6**	**22,8**	**18,9**	**22,8**
Partnerländer										
Brasilien	25,9	18,7	a	18,7	25,0	32,7	25,9	a	25,9	31,9
Chile	30,2	31,8	33,5	23,5	31,0	31,1	31,9	33,5	24,6	31,5
Estland	19,9	15,2	a	15,2	19,7	23,0	15,1	a	15,1	22,8
Israel	26,6	a	a	a	26,6	31,7	a	a	a	31,7
Russische Föderation	15,6	9,9	a	9,9	15,6	18,9	9,6	a	9,6	18,8
Slowenien	18,2	17,3	17,3	n	18,2	20,6	21,0	21,0	n	20,6

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 2

Tabelle D2.2

Zahlenmäßiges Lernende-Lehrende-Verhältnis in Bildungseinrichtungen (2005)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich		Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
	Schüler zu Betreuern (Lehrer und Hilfskräfte)	Schüler zu Lehrkräften		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien[1, 2]	m	m	16,2	x(6)	x(6)	12,1	m	m	15,0	m
Österreich	14,3	17,0	14,1	10,6	11,3	10,9	10,7	7,5	16,3	15,3
Belgien	16,1	16,1	12,8	9,4	9,9	9,8	x(5)	x(10)	x(10)	19,6
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	13,5	13,5	17,5	13,5	12,8	13,2	16,9	16,9	19,2	19,0
Dänemark	m	6,6	x(4)	11,9	m	m	m	m	m	m
Finnland	m	12,5	15,9	10,0	18,0	13,9	x(5)	x(5)	12,5	12,5
Frankreich	13,7	19,3	19,4	14,2	10,3	12,2	m	x(10)	x(10)	17,3
Deutschland	10,5	13,9	18,8	15,5	14,0	15,1	16,3	11,6	12,3	12,2
Griechenland	12,5	12,5	11,1	7,9	8,8	8,3	7,4	23,2	35,8	30,2
Ungarn	m	10,7	10,6	10,4	12,2	11,2	12,8	24,8	15,5	15,9
Island	m	m	x(4)	11,3	10,8	11,2	x(5,10)	x(10)	x(10)	11,0
Irland	m	13,9	17,9	x(6)	x(6)	15,5	x(6)	x(10)	x(10)	17,4
Italien	12,4	12,4	10,6	10,1	11,0	10,7	m	8,5	21,7	21,4
Japan	16,7	17,4	19,4	15,1	13,0	13,9	x(5,10)	8,5	12,3	11,0
Korea	20,2	20,2	28,0	20,8	16,0	18,2	a	m	m	m
Luxemburg[2]	m	m	m	x(6)	x(6)	9,0	m	m	m	m
Mexiko	28,9	28,9	28,3	33,7	25,8	30,6	a	13,7	15,0	14,9
Niederlande	m	x(3)	15,9	x(6)	x(6)	16,2	x(6)	m	14,3	m
Neuseeland	9,8	9,8	18,1	16,8	12,9	14,8	15,8	13,9	17,2	16,3
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	m	17,9	11,7	12,7	12,9	12,8	11,0	12,5	18,3	18,2
Portugal	m	15,4	10,8	8,2	8,0	8,1	m	x(10)	x(10)	13,2
Slowakische Republik	13,5	13,6	18,9	14,1	14,3	14,2	10,9	12,5	11,7	11,7
Spanien	m	14,1	14,3	12,5	8,1	10,6	a	7,0	11,9	10,6
Schweden	11,7	11,9	12,2	12,0	14,0	13,0	18,5	x(10)	x(10)	8,9
Schweiz[1, 2]	m	18,3	14,6	11,7	10,5	11,4	m	m	m	m
Türkei	m	19,7	25,8	*a*	16,2	16,2	*a*	52,7	13,6	17,3
Ver. Königreich[1, 3]	16,1	16,3	20,7	17,0	11,8	14,1	x(5)	x(10)	x(10)	18,2
Vereinigte Staaten	11,9	14,5	14,9	15,1	16,0	15,5	21,5	x(10)	x(10)	15,7
OECD-Durchschnitt	**14,8**	**15,3**	**16,7**	**13,7**	**13,0**	**13,4**	**14,2**	**16,4**	**16,4**	**15,8**
EU19-Durchschnitt	**13,4**	**14,0**	**14,9**	**11,9**	**11,8**	**12,2**	**13,1**	**13,8**	**17,2**	**16,4**
Partnerländer										
Brasilien	m	17,6	22,9	18,1	17,6	17,9	a	x(10)	x(10)	13,6
Chile	19,3	20,8	25,9	25,9	26,6	26,3	*a*	m	m	m
Estland	7,3	7,3	m	m	m	m	m	13,3	15,9	14,9
Israel	12,7	27,8	17,3	13,4	13,4	13,4	m	m	m	m
Russische Föderation[4]	m	m	m	m	11,2	m	x(5)	11,2	14,4	13,4
Slowenien	9,6	9,6	15,0	11,1	14,6	12,9	x(5)	x(10)	x(10)	23,0

1. Im Sekundarbereich II nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (für Australien nur bei ISCED 5A/6). 3. Das zahlenmäßige Schüler-Betreuer-Verhältnis bezieht sich nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Ohne allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 2

Tabelle D2.3

Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis nach Art der Bildungseinrichtung (2005)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Sekundarbereich I				Sekundarbereich II				Sekundarbereich insgesamt			
	Öffentlich	Privat			Öffentlich	Privat			Öffentlich	Privat		
		Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1]	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12,3	11,9	11,9	a
Österreich	10,5	11,8	x(2)	x(2)	11,0	13,2	x(6)	x(6)	10,7	12,5	x(10)	x(10)
Belgien[2]	9,1	m	9,7	m	10,3	m	9,7	m	9,9	m	9,7	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	13,5	11,4	11,4	a	12,6	14,5	14,5	a	13,1	14,0	14,0	a
Dänemark[3]	11,8	12,6	12,6	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Finnland[4,5]	9,9	12,5	12,5	a	17,6	20,6	20,6	a	13,5	18,8	18,8	a
Frankreich	13,9	15,5	x(2)	x(2)	9,6	12,5	x(6)	x(6)	11,7	13,8	x(10)	x(10)
Deutschland	15,8	13,0	13,0	x(3)	14,2	12,8	12,8	x(7)	15,3	12,9	12,9	x(11)
Griechenland	7,9	7,8	a	7,8	8,9	6,9	a	6,9	8,4	7,3	a	7,3
Ungarn	10,4	10,3	10,3	a	12,3	11,5	11,5	a	11,3	11,1	11,1	a
Island[3]	11,3	10,9	10,9	n	10,7	11,4	11,4	n	11,2	11,3	11,3	n
Irland[2]	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	15,5	16,3	a	16,3
Italien	10,3	7,3	a	7,3	11,9	4,4	a	4,4	11,2	5,2	a	5,2
Japan[4]	15,2	13,2	a	13,2	12,3	14,9	a	14,9	13,7	14,6	a	14,6
Korea	20,8	20,8	20,8	a	15,3	16,7	16,7	a	18,5	17,8	17,8	a
Luxemburg	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9,0	m	m	m
Mexiko	35,8	23,8	a	23,8	30,2	16,6	a	16,6	33,8	19,8	a	19,8
Niederlande	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Neuseeland	17,0	15,9	17,1	13,6	13,2	12,0	14,2	7,7	15,2	13,5	15,3	10,0
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	12,8	9,8	12,5	9,2	13,1	10,2	16,0	9,7	12,9	10,1	14,3	9,5
Portugal	8,0	10,2	11,4	8,9	8,5	6,3	9,5	5,6	8,2	7,5	10,5	6,3
Slowakische Rep.	14,1	13,2	13,2	n	14,5	13,2	13,2	n	14,3	13,2	13,2	n
Spanien	11,2	16,2	16,4	15,0	7,4	11,5	11,5	11,5	9,5	14,7	15,3	12,5
Schweden	12,1	11,4	11,4	a	14,0	14,5	14,5	a	13,0	13,0	13,0	a
Schweiz[6]	11,7	m	m	m	10,5	m	m	m	11,4	m	m	m
Türkei	a	a	a	a	16,7	7,9	a	7,9	16,7	7,9	a	7,9
Ver. Königreich[1]	18,6	7,2	a	7,4	12,5	7,8	9,8	7,7	15,2	7,6	5,9	7,6
Vereinigte Staaten	15,7	10,7	a	10,7	16,5	12,2	a	12,2	16,1	11,4	a	11,4
OECD-Durchschnitt	**13,3**	**12,7**	**13,1**	**9,8**	**13,2**	**12,0**	**13,3**	**8,1**	**13,5**	**12,4**	**13,0**	**9,2**
EU19-Durchschnitt	**13,9**	**13,4**	**12,2**	**9,3**	**13,8**	**13,4**	**13,1**	**7,6**	**13,9**	**13,9**	**12,6**	**9,2**
Partnerländer												
Brasilien	19,3	11,2	a	11,2	20,1	10,4	a	10,4	19,6	10,8	a	10,8
Chile	26,6	25,2	27,4	16,7	27,5	25,8	29,8	13,8	27,1	25,6	29,0	14,6
Estland	m	m	a	a	m	m	a	m	m	m	a	m
Israel	13,4	a	a	a	13,4	a	a	a	13,4	a	a	a
Russ. Föderation	m	m	a	a	m	m	a	a	m	m	a	m
Slowenien[2]	11,1	8,2	8,2	n	13,2	14,9	14,6	27,0	12,2	14,6	14,3	27,0

1. Umfasst nur allgemeinbildende Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich I. 2. Sekundarbereich II umfasst auch postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. Sekundarbereich I umfasst auch Primarbereich. 4. Sekundarbereich II enthält auch Bildungsgänge aus dem postsekundaren Bereich. 5. Sekundarbereich II umfasst auch Tertiärbereich B. 6. Im Sekundarbereich II nur allgemeinbildende Bildungsgänge.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 2

Copyrighted material

Indikator D3

Wie hoch sind die Lehrergehälter und wie ist ihre Struktur?

Dieser Indikator beschreibt das Anfangsgehalt, das Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und das Höchstgehalt von Lehrern an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs sowie verschiedene Zusatzvergütungen und Anreizsysteme der Besoldungs- und Vergütungsordnungen für Lehrer. Er liefert ferner Informationen zu den Vertragsbedingungen für Lehrer. Im Zusammenhang mit der durchschnittlichen Klassengröße (s. Indikator D2) und der Arbeitszeit der Lehrer (s. Indikator D4) liefert dieser Indikator Kennzahlen zu weiteren zentralen Aspekten des beruflichen Alltags von Lehrern. Unterschiede bei den Lehrergehältern zusammen mit anderen Faktoren wie dem zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (s. Indikator D2) erklären bis zu einem gewissen Grad die unterschiedliche Höhe der Bildungsausgaben pro Schüler (s. Indikator B1).

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D3.1

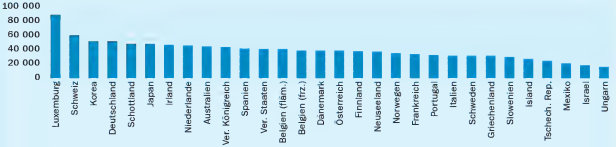
Lehrergehälter im Sekundarbereich I (2005)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, und das Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf

Im Sekundarbereich I liegen die Gehälter von Lehrern mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung zwischen weniger als 16.000 US-Dollar in Ungarn und 51.000 US-Dollar und mehr in Deutschland, Korea und der Schweiz und sogar mehr als 88.000 US-Dollar in Luxemburg.

Lehrergehälter

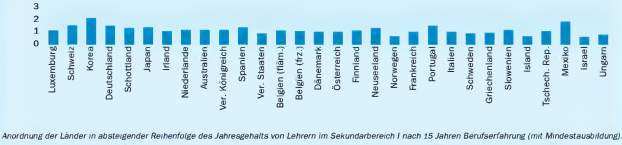
In US-Dollar, kaufkraftbereinigt



In Korea und Mexiko sind die Gehälter von Lehrern mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung im Sekundarbereich I mehr als doppelt so hoch wie das BIP pro Kopf, während sich die Gehälter in Island und Norwegen sowie dem Partnerland Israel auf 75 Prozent des BIP und weniger pro Kopf belaufen.

Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf

Verhältnis



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Jahresgehalts von Lehrern im Sekundarbereich I nach 15 Jahren Berufserfahrung (mit Mindestausbildung).
Quelle: OECD. Tabelle D3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

D 3

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Zwischen 1996 und 2005 sind die Lehrergehälter in praktisch allen Ländern real angestiegen, wobei die größten Steigerungen in Finnland, Mexiko und Ungarn und bei den Anfangsgehältern in Australien zu verzeichnen waren. In Spanien kam es im gleichen Zeitraum zu einem realen Rückgang der Gehälter im Primar- und Sekundarbereich II, die jedoch immer noch über dem OECD-Durchschnitt liegen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für einen Lehrer im Sekundarbereich II um 42 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich, wobei dieser Unterschied in Neuseeland und Schottland minimal ist, während er in den Niederlanden und Ungarn 75 Prozent und mehr beträgt.
- Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich sind die Höchstgehälter im Durchschnitt um rund 70 Prozent höher als die Anfangsgehälter, wobei diese Differenz im Allgemeinen von Land zu Land variiert und im Großen und Ganzen im Verhältnis zur Zahl der Jahre steht, die ein Lehrer benötigt, um alle Gehaltsstufen zu durchlaufen. Trotzdem sind beispielsweise die Höchstgehälter in Korea fast dreimal so hoch wie die Anfangsgehälter, aber es dauert 37 Jahre, bis man die Spitze der Gehaltsskala erreicht. In Portugal jedoch ist das Verhältnis der Höchstgehälter zu den Anfangsgehältern ähnlich wie in Korea, aber dort erreichen die Lehrer die Spitze der Gehaltsskala bereits nach 26 Dienstjahren. Zu beachten ist jedoch, dass nicht alle Lehrer die Spitze der Gehaltsskala erreichen. In den Niederlanden beispielsweise bezogen 2005 13 Prozent der Lehrer im Sekundarbereich das Höchstgehalt.
- In den OECD-Ländern ist im Durchschnitt ungefähr jeder sechste Lehrer im Primar- und Sekundarbereich I an öffentlichen Bildungseinrichtungen teilzeitbeschäftigt. In Deutschland, Norwegen und Schweden hat mindestens ein Drittel der Lehrer einen Teilzeitvertrag und ungefähr die Hälfte der Lehrer in den Niederlanden.
- In 15 OECD-Ländern ist für Lehrer eine Probezeit vorgeschrieben, die im Durchschnitt 12 Monate beträgt. In sieben OECD-Ländern werden die Lehrer nach erfolgreichem Abschluss ihrer Probezeit auf Lebenszeit beschäftigt. Im Durchschnitt der OECD-Länder müssen Lehrer 20 Monate lang beschäftigt sein, bis ihr Beschäftigungsverhältnis unkündbar wird.

Politischer Hintergrund

Die Lehrergehälter sind der größte Einzelposten, wenn es um die Kosten von Schulbildung geht, und daher ein entscheidender Faktor für die politischen Entscheidungsträger, die sowohl die Qualität des Unterrichts aufrechterhalten wollen als auch einen ausgewogenen Bildungsetat anstreben. Die Höhe der Bildungsetats spiegelt das Ausbalancieren vieler miteinander in Zusammenhang stehender Faktoren wider. Hierzu gehören u. a. die Lehrergehälter, das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, der Umfang der für Schüler vorgesehenen Unterrichtszeit und die Zahl der von Lehrern zu unterrichtenden Stunden.

Allen OECD-Ländern ist es ein großes Anliegen, dafür Sorge zu tragen, dass es genug qualifizierte Lehrer gibt. In wettbewerbsorientierten Arbeitsmärkten würde der Lehrern verschiedener Ausrichtungen gezahlte gleichgewichtige Gehaltssatz Angebot und Nachfrage nach diesen Lehrern spiegeln. In den OECD-Ländern, in denen die Gehälter und anderen Bedingungen in den meisten Fällen zentral festgelegt werden und für alle Lehrer gelten, ist dies meistens nicht der Fall. Die Gehälter und Arbeitsbedingungen der Lehrer stellen daher ein bildungspolitisch beeinflussbares Strategieelement dar, das sowohl die Nachfrage nach Lehrern als auch ihr Angebot beeinflussen kann. Außerdem können Gehälter und Arbeitsbedingungen eine wichtige Rolle dabei spielen, Menschen für den Beruf des Lehrers zu interessieren, sie aus- und weiterzubilden und so auf Dauer qualifizierte und engagierte Lehrkräfte zu beschäftigen.

Ein Vergleich der Gehaltsniveaus zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn erlaubt eine erste Analyse der Laufbahnstrukturen und der Aufstiegsmöglichkeiten im Lehrerberuf. Theoretisch bietet eine Laufbahnstruktur mit einem steilen Alters-Einkommens-Profil (als Beschreibung der Gehaltssteigerungen über die Dienstzeit hinweg) für Lehrer im Verlauf ihres Berufslebens stärkere Einkommensanreize. Die Gehaltsstruktur kann Einkommensanreize für hoch qualifizierte Lehrer vorsehen und mit höheren Vergütungen und Besoldungen die Arbeitszufriedenheit und Leistungen der Lehrer steigern. Weitere wichtige Aspekte der Laufbahnstruktur von Lehrern sind die Probezeit zu Beginn der Laufbahn und die Unkündbarkeit des Arbeitsverhältnisses.

Ergebnisse und Erläuterungen

Vergleich der Lehrergehälter

Im ersten Teil des Indikators wird die Höhe des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalts, des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung und des Höchstgehalts von Lehrern mit der Mindestqualifikation zum Unterrichten an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs verglichen. Zunächst werden die Lehrergehälter in absoluten Zahlen an drei prägnanten Punkten der beruflichen Laufbahn untersucht: das Anfangsgehalt, das Gehalt in der Mitte der Laufbahn und das Höchstgehalt. Im Anschluss daran werden die Veränderungen dieser Gehälter zwischen 1996 und 2005 dargestellt. Vertragsbedingungen und Zusatzleistungen für Lehrer gewähren einen weiteren Einblick in die Laufbahnstrukturen der Lehrer.

Internationale Gehaltsvergleiche liefern eine vereinfachende Darstellung der Vergütung, die Lehrer für ihre Arbeit erhalten. Sie vermitteln jedoch nur einen ersten Eindruck der gesamten Vergütungssysteme und der Schlussfolgerungen, die daraus bezüglich der wirtschaftlichen Situation dieser Berufsgruppe gezogen werden können. Bei einem Vergleich der Lehrergehälter ist besondere Vorsicht geboten, weil in den OECD-Ländern große Unterschiede hinsichtlich der Besteuerung und der Sozialsysteme sowie des Einsatzes finanzieller Anreize bestehen (wie beispielsweise Ortszuschläge für das Unterrichten in abgelegenen Regionen, Familienzulagen, Fahrpreisermäßigungen im öffentlichen Verkehr, Steuerermäßigungen beim Erwerb kultureller Güter sowie andere quasi pekuniäre Zuwendungen, die zum Grundgehalt eines Lehrers beitragen).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter, die in diesem Indikator erfasst sind, sind sowohl von den tatsächlichen Gehaltszahlungen zu unterscheiden, die von staatlicher Seite zu leisten sind, als auch von den Durchschnittsgehältern der Lehrer, die auch durch andere Faktoren beeinflusst werden, wie z. B. die Altersstruktur der Lehrerschaft und das Ausmaß, in dem Teilzeitverträge geschlossen werden. Indikator B6 zeigt die Gesamtbeträge, die für Lehrergehälter und -vergütungen aufgewendet werden. Da außerdem die Zahl der zu unterrichtenden Stunden, die Gesamtarbeitszeit der Lehrer und der Anteil der teilzeitbeschäftigten Lehrer in den einzelnen Ländern stark voneinander abweichen können, sind diese Faktoren bei einem Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter in den einzelnen Ländern ebenfalls zu berücksichtigen (s. Indikator D4). Bei der Analyse der Gehaltsstrukturen von Lehrern ist ferner zu berücksichtigen, dass nicht alle Lehrer die Spitze der Gehaltsskala erreichen. In den Niederlanden beispielsweise bezogen 2005 13 Prozent der Lehrer im Sekundarbereich das Höchstgehalt.

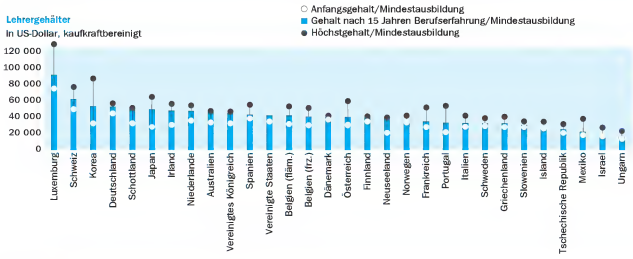
Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung an Schulen des Sekundarbereichs I reichen von weniger als 16.000 US-Dollar in Ungarn bis zu mehr als 51.000 US-Dollar in Deutschland, Korea und der Schweiz und mehr als 88.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. D3.1).

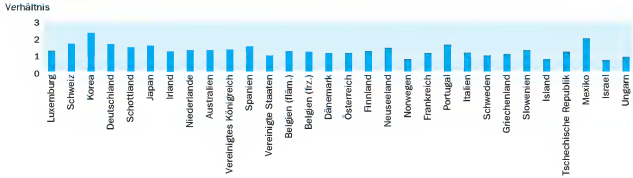
In den meisten OECD-Ländern steigen die Lehrergehälter, je höher der Bildungsbereich ist, in dem unterrichtet wird. So liegt beispielsweise in Belgien (fläm. und frz.), Finnland, Luxemburg, den Niederlanden, der Schweiz und Ungarn das Gehalt eines Lehrers im Sekundarbereich II mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung mindestens 25 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich mit gleich langer Berufserfahrung. Demgegenüber weichen in Australien, England, Griechenland, Irland, Japan, Korea, Neuseeland, Portugal, Schottland, der Tschechischen Republik, der Türkei und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Israel und Slowenien die Lehrergehälter im Sekundarbereich II und im Primarbereich wesentlich weniger voneinander ab (mit einem Unterschied von weniger als 5 Prozent, s. Tab. D3.1). Das Ausmaß der Unterschiede wird durch die Struktur der Lehrergehälter bis zur Mitte der Laufbahn beeinflusst. In einigen Ländern wie den Vereinigten Staaten wirkt sich der Bildungsstand der Lehrer auf die Höhe der Lehrergehälter aus. Da dieser Bildungsstand nicht über alle Bildungsbereiche hinweg bei allen Lehrern während ihrer gesamten Laufbahn konstant ist, ist bei der Interpretation der Unterschiede zwischen den Lehrergehältern in den verschiedenen Bildungsbereichen Vorsicht geboten.

Abbildung D3.2

Lehrergehälter (Mindestgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt) im Sekundarbereich I (2005)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, und das Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf





Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Jahresgehalts von Lehrern im Sekundarbereich I nach 15 Jahren Berufserfahrung (mit Mindestausbildung).
Quelle: OECD. Tabelle D3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

D 3

Relativ große Unterschiede zwischen den Lehrergehältern in den verschiedenen Bildungsbereichen können die Vorgehensweise von Schulen und Schulsystemen bei der Anwerbung und dauerhaften Bindung von Lehrern in den verschiedenen Bildungsbereichen beeinflussen. Sie können sich auch auf das Ausmaß des Wechsels zwischen den einzelnen Bildungsbereichen und damit auch auf den Grad der Segmentierung des Arbeitsmarkts für Lehrer auswirken.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt pro Kopf

Neben anderen Aspekten werden die Ausgaben der Länder für Lehrkräfte von den Möglichkeiten eines Landes, Bildungsausgaben zu finanzieren, beeinflusst. Ein Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter im Verhältnis zum BIP pro Kopf ist daher eine weitere Möglichkeit, die relative Höhe der Lehrergehälter in den einzelnen Ländern zu bewerten. Die Gehälter, die in den einzelnen Ländern in vergleichbaren Berufen gezahlt werden, würden einen besseren Vergleichsmaßstab für

die Bewertung von Lehrergehältern liefern; in Ermangelung entsprechender Daten lässt sich durch das BIP pro Kopf jedoch zumindest eine gewisse Grundlage für standardisierte Vergleiche herstellen.

Die Gehälter von Lehrern mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung (im Primar- und Sekundarbereich I) im Verhältnis zum BIP pro Kopf sind in einigen Ländern relativ niedrig – in Island (mit einem Verhältnis von 0,75), Norwegen (0,74) und Ungarn (0,89) sowie im Partnerland Israel (0,70) –, während sie in Korea (2,34 im Primarbereich und 2,33 im Sekundarbereich I), Mexiko (2,01 im Sekundarbereich I) und der Türkei (2,54 im Primarbereich) am höchsten sind. Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) lassen sich die niedrigsten Werte für dieses Verhältnis in Island (0,88) und Norwegen (0,80) sowie dem Partnerland Israel (0,70) beobachten, während sie in Korea (2,33) und der Türkei (2,57) am höchsten sind (Tab. D3.1).

Einige Länder wie die Tschechische Republik, die Türkei und Ungarn sowie das Partnerland Israel weisen sowohl ein relativ niedriges BIP pro Kopf als auch niedrige Lehrergehälter auf. Andere Länder, wie beispielsweise Korea, Neuseeland, Portugal und Spanien, deren BIP pro Kopf auch relativ niedrig ist, weisen jedoch Lehrergehälter auf, die mit denen in Ländern vergleichbar sind, die über ein viel höheres BIP verfügen. Deutschland, Luxemburg und die Schweiz haben ein hohes BIP pro Kopf und hohe Lehrergehälter (Abb. D3.2 und Tab. D3.1), wohingegen Norwegen ein hohes BIP pro Kopf aufweist, bei den Lehrergehältern nach 15 Jahren Berufserfahrung jedoch am Durchschnitt liegt.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter pro Netto-Unterrichtszeitstunde

Ein alternativer Maßstab für die Gehälter und die Kosten der Unterrichtszeit ergibt sich, wenn man das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt für einen Vollzeitlehrer in Beziehung setzt zu der Anzahl an Unterrichtszeitstunden, die dieser Lehrer pro Jahr zu unterrichten hat (s. Indikator D4). Bei diesem Maßstab erfolgt zwar keine Umrechnung der Gehälter auf die gesamte Zeit, die Lehrer für die unterschiedlichen unterrichtsbezogenen Aktivitäten aufwenden, es ergibt sich jedoch ein ungefähres Bild der Kosten für die Zeit, die Lehrer wirklich im Klassenzimmer verbringen.

Das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt je Unterrichtszeitstunde mit 15 Jahren Berufserfahrung liegt im Primarbereich bei 47 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 59 US-Dollar und an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II bei 68 US-Dollar. Im Primarbereich sind die Gehaltskosten je Unterrichtszeitstunde in Mexiko, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie im Partnerland Israel am niedrigsten (30 US-Dollar und darunter). Am anderen Ende der Skala mit relativ hohen Gehältern liegen Dänemark, Deutschland, Japan, Korea und Luxemburg (60 US-Dollar oder darüber). In allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II variieren die Gehälter je Unterrichtszeitstunde sogar in noch stärkerem Ausmaß und liegen zwischen 35 US-Dollar und weniger in der Türkei und Ungarn sowie dem Partnerland Israel und 80 US-Dollar und mehr in Dänemark, Japan, Korea, Luxemburg und den Niederlanden (Tab. D3.1).

Selbst in Ländern, in denen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Primar- und Sekundarbereich gleich sind, sind die Gehälter je Unterrichtszeitstunde im Sekundarbereich II in der Regel höher als im Primarbereich, denn in den meisten Ländern müssen Lehrer im Sekundarbereich weniger Stunden unterrichten als Lehrer im Primarbereich (s. Indikator D4). Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für einen Lehrer im Sekundarbereich II um ungefähr 42 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich. In Neuseeland und Schottland beläuft sich dieser Unterschied auf höchstens 5 Prozent, während er in Finnland, Frankreich, Griechenland, Portugal und Ungarn etwa 60 Prozent oder mehr und in den Niederlanden mehr als 80 Prozent beträgt (Tab. D3.1). Der große Unterschied zwischen den Lehrergehältern pro Unterrichtszeitstunde im Primar- und Sekundarbereich II bleibt bei einem Vergleich der Gehälter pro Arbeitszeitstunde nicht unbedingt bestehen. So ist beispielsweise in Portugal, wo sich die Lehrergehälter pro Unterrichtszeitstunde im Primarbereich stark von denen im Sekundarbereich II unterscheiden, der Unterschied zwischen der Unterrichtszeit im Primarbereich und im Sekundarbereich II im OECD-Vergleich mit am größten, obwohl die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter und die in der Schule zu verbringenden Arbeitszeiten dieselben sind (Tab. D4.1).

Lehrerfahrung und Qualifikationen wirken sich auf die Gehaltseinstufung der Lehrer aus

Die Gehaltsstrukturen veranschaulichen die den Lehrern zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn gebotenen Gehaltsanreize. Es gibt Hinweise darauf, dass ein nennenswerter Anteil der Lehrer und der in der Schulverwaltung tätigen Personen keine höheren Stufen auf der Karriereleiter erklimmen will (OECD, 2005). Vermutlich liegt dies daran, dass die mit einer Beförderung verbundenen negativen Aspekte stärker als die positiven Aspekte wie höhere Gehälter und höheres Prestige sowie andere Formen der Anerkennung wiegen. Um diesem Problem zu begegnen, könnten die Gehaltsstrukturen so angepasst werden, dass sichergestellt ist, dass Lehrern während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn angemessene Anreize geboten werden.

Wie aus Tabelle D3.1 ersichtlich, beschränken sich die OECD-Daten über Lehrergehälter auf Informationen zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern an drei Punkten der Gehaltsskala: den Anfangsgehältern, den Gehältern nach 15 Jahren Dienstzeit und den Höchstgehältern, jeweils bezogen auf Lehrer mit der für eine Lehrqualifikation erforderlichen Mindestausbildung. Daher ist bei der Interpretation der Daten Vorsicht geboten, da in einigen OECD-Ländern mit zunehmender Qualifikation weitere Gehaltserhöhungen möglich sind.

Theoretisch bietet ein System, in dem Erfahrung und Leistung mit einer höheren Besoldung und Vergütung belohnt werden, Gehaltsanreize, die die Arbeitsmotivation und die Arbeitszufriedenheit der Lehrer sowie die Effektivität der Schule steigern können. In zahlreichen Branchen stellt die nachträgliche Vergütung in Form einer Entgeltumwandlung, also der Erwerb von Rentenanwartschaften durch Umwandlung von Löhnen, Gehältern oder Sonderzahlungen, für viele Arbeitskräfte einen entscheidenden Anreiz dar. Zur Anwerbung hoch qualifizierter Fachkräfte können Unternehmen komplexe Entgeltumwandlungsprogramme entwickeln und ihren Mitarbeitern so während ihrer gesamten Laufbahn im Unternehmen jeweils die am besten geeigneten Anreize

bieten. Entgeltumwandlung belohnt die leistungsfähigsten Mitarbeiter für den Verbleib in einem bestimmten Unternehmen bzw. die dauerhafte Zugehörigkeit zu einem bestimmten Berufsstand sowie für die Erfüllung festgesetzter Leistungskriterien.

Renten sind eine wichtige Form der Entgeltumwandlung. In den meisten OECD-Ländern erhalten Lehrer die eine oder andere Form von Rente bzw. Pension, die mit zunehmender Berufserfahrung als Lehrer anwächst. Diese Renten bzw. Pensionen stellen einen Anreiz dar, auf Dauer dem Berufsstand der Lehrer anzugehören. Finanzielle Anreize werden auch in den Systemen geboten, in denen die Höhe der Rente/Pension von der Stufe abhängt, die Lehrer innerhalb der Laufbahnstruktur erreichen. Diese Art nachträglicher Vergütung stellt einen elementaren Anreiz dar, da die Renten- bzw. Pensionsleistungen der Zukunft von der aktuellen Fähigkeit der Beschäftigten abhängen, gegebenenfalls bestimmte Leistungskriterien zu erfüllen. Die vorliegende Analyse berücksichtigt jedoch keine Renten- bzw. Pensionsregelungen.

Die Gehaltsstruktur der Lehrer in OECD-Ländern geht mit verschiedenen Formen der nachträglichen Vergütung bzw. Entgeltumwandlung einher. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung im Primar- sowie im Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) um 36, 37 bzw. 41 Prozent höher als die Anfangsgehälter. Die Steigerung vom Anfangsgehalt bis zur Spitze der Gehaltsskala beläuft sich im Durchschnitt auf 69, 70 bzw. 71 Prozent. Für Lehrer des Sekundarbereichs I liegt das Anfangsgehalt im Durchschnitt bei 29.772 US-Dollar. Mit 15 Jahren Berufserfahrung bei gegebener Mindestausbildung steigt diese Zahl auf 40.322 US-Dollar und erreicht an der Spitze der Gehaltsskala 48.983 US-Dollar. Somit ähnelt die Gehaltssteigerung zwischen dem Anfangsgehalt und dem Gehalt mit 15 Jahren Berufserfahrung der Steigerung zwischen dem Gehalt mit 15 Jahren Berufserfahrung und der Spitze der Gehaltsskala (die im Durchschnitt nach 24 Jahren Berufserfahrung erreicht wird).

Zwischen den Gehaltsstrukturen der verschiedenen Länder bestehen eindeutig große Unterschiede. Eine ganze Reihe von Ländern weisen verhältnismäßig flache Strukturen auf und bieten Lehrern somit niedrigere Gehaltssteigerungen. Beispielsweise verdienen die meisten Lehrer an der Spitze der Gehaltsskala in Dänemark (außer im Sekundarbereich II), Deutschland, Finnland, Norwegen und der Türkei sowie dem Partnerland Slowenien bis zu 30 Prozent mehr als Lehrer am unteren Ende der Gehaltsskala.

Die Steigerungen der Gehälter an bestimmten Punkten der beruflichen Laufbahn sind im Zusammenhang mit der Zahl von Dienstjahren zu sehen, die ein Lehrer benötigt, um die Spitze der Gehaltsskala zu erreichen. Hierbei gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Australien, Dänemark, England, Neuseeland und Schottland erreichen Lehrer im Sekundarbereich I das Höchstgehalt relativ schnell nach 5 bis 9 Dienstjahren. Im Vergleich zu anderen Ländern nivellieren sich die finanziellen Anreize, die mit einer Beförderung und dementsprechenden Gehaltserhöhungen einhergehen, in diesen Ländern verhältnismäßig schnell. Sofern Arbeitszufriedenheit und Leistung zumindest teilweise von den Aussichten auf Gehaltserhöhungen abhängen, könnten Schwierigkeiten entstehen, wenn Lehrer sich der Spitze ihres Alters-Einkommens-Profils nähern. Umgekehrt könnte dieser Ansatz Ausdruck der Überzeugung

der politischen Entscheidungsträger sein, dass dieses System die Arbeit von Lehrern und die Stufen ihrer beruflichen Laufbahn, die als die produktivsten anzusehen sind, besser widerspiegelt.

In Frankreich, Griechenland, Italien, Japan, Korea, Luxemburg, Österreich, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie dem Partnerland Israel erreichen Lehrer im Sekundarbereich I erst nach 30 Dienstjahren oder mehr das Höchstgehalt (Tab. D3.1). Es ist schwierig, Länder ausschließlich anhand des Kriteriums, ob ihre Gehaltsstruktur steil oder flach ist, in Kategorien zu unterteilen. Die Gehaltsstrukturen der meisten Länder weisen steile und flache Teile auf, die im Verlauf der unkündbaren Beschäftigung der Lehrer variieren. In Deutschland und Luxemburg beispielsweise können Lehrer in den ersten 15 Jahren ihrer lebenslangen Beschäftigung ähnliche Gehaltserhöhungen erwarten, wohingegen die Steigerungsraten nach 15 Jahren sehr verschieden sind. In Luxemburg verstärkt sich das Gehaltswachstum, wohingegen die Steigerungen für Lehrer in Deutschland nur verhältnismäßig gering sind. Politiker in diesen Ländern haben in Bezug auf diese Lehrer, die ein Mehr an Erfahrung zu bieten haben, mit unterschiedlichen Problemen zu kämpfen.

Auch wenn die Lehrern gebotenen Möglichkeiten der Gehaltssteigerung im Mittelpunkt dieser Erörterung stehen, sollte nicht unbeachtet bleiben, dass Gehaltsstrukturen mit weniger Steigerungsmöglichkeiten auch Vorteile bieten können. Häufig wird angeführt, dass sich Unternehmen mit geringeren Gehaltsunterschieden zwischen den einzelnen Mitarbeitern durch ein höheres Maß an Vertrauen und einen besseren Informationsfluss auszeichnen, da sie ein stärkeres Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Kollegen ermöglichen. Diese Vorteile sind gegen die Vorteile höherer Gehaltsanreize abzuwägen.

Entwicklung der Lehrergehälter zwischen 1996 und 2005

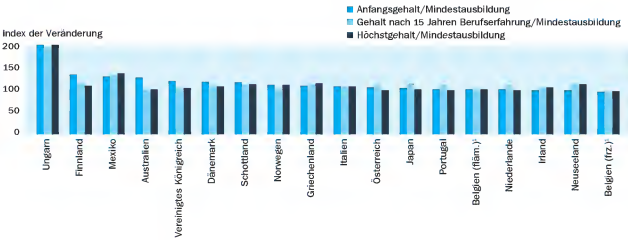
Bei einem Vergleich des Index der Veränderung der Lehrergehälter zwischen 1996 und 2005 zeigt sich, dass diese in praktisch allen Ländern sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich real angestiegen sind. Ungarn verzeichnete über alle Bildungsbereiche hinweg den höchsten Zuwachs, obwohl die Gehälter in diesem Land nach wie vor unter dem OECD-Durchschnitt liegen. In einigen Ländern kam es allerdings zu einem realen Rückgang der Gehälter zwischen 1996 und 2005, am ausgeprägtesten war dies im Primar- und Sekundarbereich II in Spanien (Tab. D3.2 und Abb. D3.3), wo die Gehälter jedoch immer noch über dem OECD-Durchschnitt liegen.

Auch auf den unterschiedlichen Stufen der Gehaltsskala haben sich die Gehälter unterschiedlich entwickelt. In Australien, Dänemark, England, Finnland und Schottland beispielsweise sind in allen Bildungsbereichen die Anfangsgehälter schneller gestiegen als die Gehälter mit 15 Jahren Berufserfahrung oder die Höchstgehälter. Im Gegensatz dazu stiegen die Gehälter von Lehrern mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung relativ gesehen in Japan, den Niederlanden, Österreich und Portugal schneller als sowohl die Anfangs- als auch die Höchstgehälter. In Neuseeland sind die Höchstgehälter schneller als die Anfangsgehälter und im gleichen Verhältnis wie die Gehälter von Lehrern mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung gestiegen. Angesichts einer recht kurzen Gehaltsskala (in 8 Jahren ist das Höchstgehalt erreicht) liegt der Schwerpunkt in Neuseeland eindeutig auf der Anwerbung von Lehrern.

Abbildung D3.3

Veränderungen der Gehälter von Lehrern im Sekundarbereich I an bestimmten Punkten der Gehaltsskala (1996, 2005)

Index der Veränderung zwischen 1996 und 2005 (1996 = 100, unter Verwendung des BIP-Deflators zu Preisen von 2005)



1. Die Daten für Belgien im Jahr 1996 basieren auf ganz Belgien.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Index der Veränderung der Anfangsgehälter von Lehrern zwischen 1996 und 2005.

Quelle: OECD. Tabelle D3.2. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

Die hinter diesen Unterschieden stehenden Absichten können in den einzelnen Ländern ganz unterschiedlich sein. In einigen Ländern, in denen die Anfangsgehälter gestiegen sind, verfolgte man das Ziel, mehr Absolventen für den Lehrerberuf zu gewinnen. Diese Strategie birgt gewisse Gefahren, sofern die Gehälter nicht auch an anderen Punkten der Gehaltsstruktur steigen. Wenn dies nicht der Fall ist, kann sich das nachteilig auf die Gehaltsanreize an diesen Punkten und somit auch auf die Lehrerbindung auswirken. Effizienzorientierte Überlegungen im Hinblick auf den Einsatz der Ressourcen zur Anwerbung von mehr Berufsanfängern unter den Lehrern sind gegen mögliche Auswirkungen auf die Lehrerbindung abzuwägen. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass bei einem Vergleich der Gehaltsveränderungen an (nur) drei Punkten der Gehaltsstruktur Veränderungen anderer Aspekte der Struktur der Lehrergehälter möglicherweise unberücksichtigt bleiben. In Finnland kann beispielsweise inzwischen die persönliche Leistung der Lehrer als eine weitere Gehaltskomponente einfließen. Der vorstehende Vergleich erfasst diese leistungsorientierte Gehaltskomponente nicht, sie stellt jedoch eine wichtige Veränderung in der Struktur der Lehrergehälter dar.

Zusatzvergütungen: Anreizprogramme und Zulagen

Zusätzlich zu den allgemeinen Besoldungs- und Vergütungsgruppen wurden in vielen Ländern Programme für Zusatzvergütungen für Lehrer entwickelt, entweder in Form finanzieller Vergütungen und/oder in Form der Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden. In Verbindung mit dem Anfangsgehalt können solche Zusatzvergütungen die Entscheidung beeinflussen, den Lehrerberuf zu ergreifen oder ihn auch langfristig auszuüben. Zusatzvergütungen für Berufsanfänger können Familienzulagen sowie Ortszuschläge für die Lehrtätigkeit an bestimmten Orten sein, ein höheres Anfangsgehalt für Qualifikationen, die über die für den Lehrberuf erforderlichen Mindestanforderungen hinausgehen, und weitere Zulagen für Lehrqualifikationen in meh-

reren Fachgebieten oder die Qualifikation, Schüler mit einem speziellen Bildungsbedarf zu unterrichten.

In einigen Ländern (wie beispielsweise Griechenland und Island) wird die Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden als Mittel zur Anerkennung der Erfahrung oder einer langen Dienstzeit von Lehrern eingesetzt. In anderen Ländern wie beispielsweise Portugal wird Lehrern die Übernahme zusätzlicher Aufgaben oder Aktivitäten (z. B. Leitung der Theatergruppe oder die Tätigkeit als Supervisor für angehende Lehrer) durch eine Reduzierung der Anzahl der Unterrichtsstunden vergütet. Zulagen zum Grundgehalt können den Lehrern an öffentlichen Schulen entweder vom Fachbereichs- oder Schulleiter oder von amtlicher Seite auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene gewährt werden.

Arten von Zusatzvergütungen

Zusatzvergütungen können in drei große Kategorien unterteilt werden:

1. Zusatzvergütungen aufgrund der Übernahme von bestimmten Aufgabenbereichen und aufgrund besonderer Lehrbedingungen (z. B. zusätzliche Verwaltungsaufgaben oder Unterricht in besonders benachteiligten Regionen bzw. an benachteiligten Schulen)
2. Zusatzvergütungen aufgrund demografischer Merkmale der Lehrer (z. B. Alter und/oder Familienstand)
3. Zusatzvergütungen aufgrund der Qualifikationen, der Ausbildung und der Leistung der Lehrer (z. B. Lehrer mit Qualifikationen, die über die für den Lehrberuf erforderlichen Mindestanforderungen hinausgehen und/oder die erfolgreich an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben).

Die erfassten Daten beziehen sich nicht auf die Höhe der gezahlten Zusatzvergütungen, sondern darauf, ob Lehrer diese im Prinzip erhalten können und auf welcher Ebene über ihre Gewährung entschieden wird (s. Tab. D3.3a sowie Tab. D3.3b, D3.3c und D3.3d, die im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068520240747 verfügbar sind, sowie Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Zusatzvergütungen werden zumeist aufgrund besonderer Verantwortlichkeiten oder Arbeitsbedingungen gewährt. Ein eindeutiges Beispiel dafür ist der Unterricht an stärker benachteiligten Schulen, insbesondere an Schulen in sehr armen Vierteln oder mit einem hohen Anteil von Schülern, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, sodass sich die Lehrer besonderen Anforderungen gegenübersehen, die Lehrern an anderen Schulen möglicherweise gänzlich unbekannt sind. Es hat sich gezeigt, dass diese Schulen häufig Schwierigkeiten bei der Anwerbung von Lehrern haben und dass an diesen Schulen häufig die Lehrer mit der geringsten Erfahrung innerhalb eines Bildungssystems beschäftigt sind (OECD, 2005). Rund zwei Drittel der OECD- und Partnerländer gewähren Zusatzvergütungen für den Unterricht an benachteiligten Schulen, und 10 Länder offerieren auch Zusatzvergütungen für Lehrer, die bestimmte Fächer unterrichten. Zum Teil werden diese Leistungen wahrscheinlich in Reaktion auf zu wenige Lehrer in diesen Bereichen gewährt.

In mehr als der Hälfte der OECD-Länder gibt es Zusatzvergütungen aufgrund demografischer Merkmale der Lehrer. Zusatzvergütungen für Lehrer aufgrund von Qualifi-

kationen, Ausbildung und Leistung der Lehrer sind in den OECD- und Partnerländern sogar noch verbreiteter. Es gibt fünf Arten von Zusatzvergütungen, die an die erste erworbene Lehrbefähigung der Lehrer gekoppelt sind. Am häufigsten werden derartige Zusatzvergütungen Lehrern gewährt, die entweder über eine Erstqualifikation und/oder eine anderweitig erworbene Qualifikation verfügen, die über die für den Lehrberuf erforderlichen Mindestanforderungen hinausgeht. Diese Zusatzvergütungen werden in fast der Hälfte der OECD- und Partnerländer gewährt, in einem Drittel sogar beide Arten. 13 OECD- und Partnerländer bieten Zusatzvergütungen für den erfolgreichen Abschluss von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen.

Zusatzvergütungen für herausragende Unterrichtsleistungen stehen in 13 OECD-Ländern und einem Partnerland als Zusatzvergütung zur Verfügung – die einzige Form der Zusatzvergütung, die als Leistungsanreiz eingestuft werden könnte. In 9 dieser 14 Länder (Dänemark, England, Finnland, Neuseeland, den Niederlanden, Schweden, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie dem Partnerland Slowenien) kann die Entscheidung über die Gewährung dieser Zusatzvergütung auf Schulebene gefällt werden.

Die Art des finanziellen Anreizes und das Verfahren zur Feststellung herausragender Leistungen variieren in den 14 Ländern, in denen es diese Art der Zusatzvergütung gibt. In Mexiko werden herausragende Leistungen anhand der Lernergebnisse der Schüler sowie anhand von Kriterien wie Erfahrung, Leistungen und Qualifikation der Lehrer bewertet. Die monetäre Anerkennung von Leistungen kann auch auf der Beurteilung durch den Fachbereichsleiters (Portugal) oder auf dem Ergebnis von Beurteilungsverfahren basieren, die von den Bildungsbehörden durchgeführt werden (in der Türkei dem Provinzdirektorat für Bildung sowie dem Bildungsministerium).

Vertragsbedingungen für Lehrer

Die Analyse der Lehrereinkommen kann sich nicht auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter beschränken. Ein wichtiger Aspekt ist der Vergleich der Vertragsbedingungen für Lehrer und insbesondere der Anteil der Teilzeitbeschäftigten unter den Lehrern. Dadurch erhält man einen tieferen Einblick in die Höhe der von Lehrern tatsächlich bezogenen Einkommen und nicht nur in ihre gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter. Aus unternehmerischer Sicht hat der Wunsch nach höherer Flexibilität der Arbeitskräfte dazu geführt, dass die Teilzeitbeschäftigung in zahlreichen Branchen zugenommen hat. Außerdem spielt Teilzeitarbeit für viele Menschen, die aufgrund anderweitiger Verpflichtungen oder Präferenzen keine Vollzeitstelle annehmen möchten, eine große Rolle.

In den OECD-Ländern hat im Durchschnitt jeder sechste Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich und im Sekundarbereich I einen Teilzeitvertrag. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich große Unterschiede zwischen den 20 OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten. In Griechenland und Mexiko (nur Primarbereich) können Lehrer nicht Teilzeit arbeiten. In 9 OECD-Ländern und einem Partnerland ist Teilzeitarbeit möglich, spielt jedoch keine große Rolle, da weniger als 10 Prozent der Lehrer von dieser Möglichkeit Gebrauch machen. In den übrigen 10 Ländern arbeitet ein größerer Teil von Lehrern Teilzeit: weniger als jeder fünfte Lehrer in Österreich und Luxemburg, zwischen jedem fünften und jedem dritten Lehrer in Aus-

tralien, Belgien (fläm.), Island und Neuseeland, etwas mehr als ein Drittel der Lehrer in Norwegen und Schweden sowie fast die Hälfte der Lehrer in Deutschland (Primarbereich) und den Niederlanden (Tab. D3.4).

In der Mehrzahl der Länder mit verfügbaren Daten hängen die Teilzeitbeschäftigungsmöglichkeiten von Entscheidungen auf Schulebene bzw. auf der Ebene der lokalen Behörden/Regierungen ab, und in fünf der Länder, die den höchsten Anteil von Teilzeitbeschäftigten aufweisen, wird die Entscheidung auf Schulebene getroffen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Teilzeitbeschäftigung dazu genutzt wird, die Flexibilität des Lehrkörpers zu erhöhen. Die Schulen erkennen, dass sich die Anforderungen an Lehre und Schulorganisation verändern und dass ihre Lehrerschaft flexibel genug sein muss, um den sich verändernden Anforderungen der Schule gerecht zu werden. Entscheidungen, die auf Schulebene über die Teilzeitbeschäftigung von Lehrern getroffen werden, können diese Flexibilität ermöglichen und die Schulen in die Lage versetzen, auf die sich wandelnden Anforderungen zu reagieren.

Probezeiten geben sowohl Lehrern als auch Schulen die Möglichkeit herauszufinden, ob sie mit den Beschäftigungsbedingungen und -vereinbarungen zufrieden sind. Im Rahmen der Probezeit können sich Lehrer und Schule besser kennenlernen, sodass am Schluss Schule und Lehrer eher wirklich zusammenpassen. Durch die Unkündbarkeit ihres Beschäftigungsverhältnisses verfügen Lehrer über eine Beschäftigungsgarantie. In einigen OECD-Ländern werden Beschäftigungsgarantien in vielen Branchen abgebaut, da sie die Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt behindern und das Verantwortungsgefühl beeinträchtigen können. Die Beschäftigung auf Lebenszeit ist auch im Zusammenhang mit den Lehrern gebotenen Anreizen zu sehen. Die Unkündbarkeit des Beschäftigungsverhältnisses kann für Lehrer einen sehr starken Anreiz darstellen, dessen Wirkung den Anreiz möglicher Gehaltssteigerungen sogar noch übertrifft. Hinzu kommt, dass mit Erreichen der Unkündbarkeit die Anreizwirkung höherer Gehälter beeinflusst wird.

In 16 von 26 OECD-Ländern und den Partnerländern, für die vergleichbare Daten vorliegen, ist für Lehrer eine Probezeit vorgeschrieben. Sie beträgt üblicherweise ein Jahr, kann sich jedoch auch auf zwei Jahre (Griechenland, Luxemburg) und sogar drei Jahre (Deutschland) belaufen. In sieben OECD-Ländern werden Lehrer nach Abschluss der Probezeit in unkündbare Beschäftigungsverhältnisse übernommen. In einigen Ländern wie Österreich jedoch sind sechs Jahre Berufserfahrung erforderlich, um eine Beschäftigung auf Lebenszeit zu erreichen, während die Probezeit nur vier Wochen dauert. In einigen Ländern erfordert die Unkündbarkeit auch ohne Probezeit einen gewissen Zeitraum der Beschäftigung. Beispielsweise braucht ein Lehrer – ohne dass eine Probezeit besteht – in Mexiko sechs Monate, um auf Lebenszeit beschäftigt zu werden, während dieser Zeitraum in Island zwei Jahre und in Belgien (fläm.) drei Jahre beträgt.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2006 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2004/2005.

Die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den Zulagen für Lehrer (Tab. D3.1 und D3.3a) stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2006 zu Lehrern und Lehrplänen. Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2004/2005 und sind entsprechend den offiziellen Regelungen für öffentliche Einrichtungen angegeben.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (Tab. D3.1) beziehen sich auf das reguläre Gehalt gemäß offiziellen Besoldungs- und Vergütungsgruppen. Die angegebenen Gehälter sind Bruttogehälter (die vom Arbeitgeber für die Arbeit bezahlte Gesamtsumme) abzüglich der Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung (gemäß bestehenden Besoldungs- und Vergütungsgruppen). Die Gehälter werden „vor Steuer", d. h. vor Abzug von Steuern auf das Einkommen, angegeben. In Tabelle D3.1 wird für das Gehalt pro Netto-Unterrichtszeitstunde das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehalt eines Lehrers (Tab. D3.1) durch die Zahl der jährlichen Netto-Unterrichtszeitstunden (Tab. D4.1) geteilt.

Die Bruttogehälter werden mittels KKP für das BIP (aus den *Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD*) umgerechnet und kaufkraftbereinigt dargestellt. Das Referenzdatum für das BIP pro Kopf ist das Kalenderjahr 2005, während der Referenzzeitraum für die Lehrergehälter der Zeitraum zwischen dem 30. Juni 2004 und dem 30. Juni 2005 ist. Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2004 – 2005. Die Daten wurden auf den Januar 2005 inflationsbereinigt. Bei Ländern mit abweichendem Haushaltsjahr (d. h. Australien und Neuseeland) und bei Ländern, deren Zeitraum für die Gehälter der Lehrer geringfügig vom OECD-Standard abweicht (z. B. Island, Norwegen, Spanien und Ungarn), wurde der Deflator nur dann angepasst, wenn die sich daraus ergebende Anpassung über 1 Prozent lag. Geringere Anpassungen wurden nicht vorgenommen, weil sich selbst für Gehälter, die sich auf 2004–2005 beziehen, der genaue Zeitraum, in dem die Gehälter gelten, nur geringfügig unterscheidet. Die statistischen Bezugsdaten sowie die Referenzjahre für die Gehälter der Lehrer sind in Anhang 2 aufgeführt.

Zur Berechnung der Veränderungen der Lehrergehälter (Tab. D3.2) erfolgte die Umrechnung der Gehälter von 1996 auf die Preise von 2005 mit Hilfe des BIP-Deflators.

Anfangsgehälter beziehen sich auf das reguläre durchschnittliche Bruttojahresgehalt eines Vollzeitlehrers am Anfang der Lehrerlaufbahn mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung.

Die *Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung* beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt eines Vollzeitlehrers mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung und 15 Jahren Berufserfahrung. Die angegebenen *Höchstgehälter* beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Vergütungs-/Besoldungsordnung) eines Vollzeitlehrers mit dem für die Position mindestens erforderlichen Ausbildungsstand.

Zulagen zum Grundgehalt sind hier definiert als jegliche Abweichung beim Gehalt zwischen dem, was ein bestimmter Lehrer als Einkommen für die an der Schule geleistete Arbeit bezieht, und dem Betrag, den er ausschließlich aufgrund seiner Erfahrung bekommen müsste (d. h. der Anzahl der Berufsjahre als Lehrer). Zulagen können dauerhaft oder zeitlich befristet sein und dazu führen, dass ein Lehrer in den außertariflichen Bereich, in eine andere Besoldungs-/Vergütungsskala oder auf die nächsthöhere Besoldungs-/Vergütungsstufe gelangt.

Die Daten über die Entscheidungsbefugnisse stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2004 über Entscheidungsbefugnisse in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I und beziehen sich auf das Schuljahr 2004/2005. In Bezug auf die Vergütungs-/Besoldungsskalen für Lehrer wurde in der Erhebung gefragt, welche Ebene im Bildungssystem über die Vergütungs-/Besoldungsskalen (ohne Zulagen) von Lehrern entscheidet und mit welchem Grad an Autonomie diese Entscheidungen gefällt werden.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068520240747:

- Table D3.3b: Adjustments to base salary for teachers in public schools made by head teacher/school principal
  (Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die vom Fachbereichs-/Schulleiter entschieden wird) (2005)

- Table D3.3c: Adjustments to base salary for teachers in public schools made by the local or regional authority
  (Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die von der lokalen oder regionalen Behörde entschieden wird) (2005)

- Table D3.3d: Adjustments to base salary for teachers in public schools made by the national authority
  (Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die von der nationalen Behörde entschieden wird) (2005)

Siehe auch: OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.

Hinweise zu den in Bezug auf diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und angewandten Methodik s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*.

Ferner enthält der Indikator D6 in *Bildung auf einen Blick 2004* (OECD, 2004c) eine umfangreichere Analyse der Entscheidungsbefugnisse im Bildungsbereich. Informationen zu der zugrunde liegenden Erhebung über Entscheidungsbefugnisse finden sich in *Education at a Glance 2004*, Annex 3 (*www.oecd.org/edu/eag2004*) unter der Überschrift

„Indicator D6, Locus of decision making at lower secondary levels“ (Entscheidungskompetenzen im Sekundarbereich I). Die vollständigen Daten zu den Entscheidungsbefugnissen sind unter der Überschrift „Underlying data on decision making for Indicator D6“ (*www.oecd.org/edu/eag2004*) abrufbar.

In Ergänzung zu Tabelle D3.1, in der die Lehrergehälter in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, dargestellt sind, enthält Anhang 2 eine Tabelle mit den Lehrergehältern in Euro, kaufkraftbereinigt.

Tabelle D3.1

Lehrergehälter (2005)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

	Primarbereich				Sekundarbereich I				Sekundarbereich II			
	Anfangsgehalt / Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung / Mindestausbildung	Höchstgehalt / Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt / Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung / Mindestausbildung	Höchstgehalt / Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt / Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung / Mindestausbildung	Höchstgehalt / Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	30 858	44 423	44 423	1,30	31 092	44 526	44 526	1,30	31 092	44 526	44 526	1,30
Österreich	27 094	35 823	53 938	1,04	28 379	38 805	56 139	1,13	28 589	39 531	59 151	1,15
Belgien (flám.)	29 270	41 007	50 001	1,24	29 270	41 007	50 001	1,24	36 327	52 451	63 054	1,59
Belgien (frz.)	27 754	38 901	47 453	1,18	27 865	39 335	48 190	1,19	34 729	50 601	61 039	1,53
Tschechische Rep.	18 654	24 423	29 078	1,19	18 654	24 423	29 078	1,19	18 955	24 868	29 663	1,21
Dänemark	34 517	38 911	38 911	1,14	34 517	38 911	38 911	1,14	33 902	47 374	47 374	1,39
England	29 992	43 835	43 835	1,33	29 992	43 835	43 835	1,33	29 992	43 835	43 835	1,33
Finnland	27 806	32 406	32 406	1,05	32 273	38 159	38 159	1,23	34 681	43 346	43 346	1,40
Frankreich	23 212	31 224	46 071	1,03	25 711	33 723	48 692	1,11	25 960	33 974	48 967	1,12
Deutschland	40 125	49 930	52 062	1,62	41 630	51 240	53 493	1,66	45 022	55 195	57 671	1,79
Griechenland	25 823	31 439	37 772	1,06	25 823	31 439	37 772	1,06	25 823	31 439	37 772	1,06
Ungarn	11 818	15 622	20 682	0,89	11 818	15 622	20 682	0,89	13 706	19 541	25 508	1,12
Island	24 134	27 295	31 925	0,75	24 134	27 295	31 925	0,75	25 952	31 966	33 917	0,88
Irland	28 198	46 709	52 930	1,20	28 198	46 709	52 930	1,20	28 198	46 709	52 930	1,20
Italien	24 224	29 301	35 641	1,04	26 108	31 917	39 135	1,14	26 108	32 813	40 917	1,17
Japan	25 593	47 855	61 054	1,56	25 593	47 855	61 054	1,56	25 593	47 863	62 865	1,56
Korea	30 183	51 641	82 915	2,34	30 058	51 516	82 790	2,33	30 058	51 516	82 790	2,33
Luxemburg	49 219	67 779	100 314	0,96	70 908	88 634	123 187	1,26	70 908	88 634	123 187	1,26
Mexiko	12 753	16 784	27 824	1,58	16 351	21 347	35 286	2,01	m	m	m	m
Niederlande	32 195	41 835	46 734	1,19	33 298	45 960	51 207	1,31	33 630	61 511	67 848	1,75
Neuseeland	19 071	36 894	36 894	1,42	19 071	36 894	36 894	1,42	19 071	36 894	36 894	1,42
Norwegen	31 382	35 058	39 044	0,74	31 382	35 058	39 044	0,74	33 589	37 778	40 950	0,80
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	19 704	32 275	50 634	1,62	19 704	32 275	50 634	1,62	19 704	32 275	50 634	1,62
Schottland	30 213	48 205	48 205	1,47	30 213	48 205	48 205	1,47	30 213	48 205	48 205	1,47
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	31 847	37 056	46 623	1,35	35 840	41 588	51 904	1,52	36 611	42 552	53 120	1,55
Schweden	26 234	30 802	35 750	0,96	26 756	31 585	36 153	0,98	28 387	34 108	38 785	1,06
Schweiz	40 657	52 743	63 899	1,48	46 751	60 061	72 708	1,68	54 973	70 300	83 900	1,97
Türkei	17 909	19 577	21 623	2,54	a	a	a	a	18 179	19 847	21 893	2,57
Vereinigte Staaten	33 521	40 734	m	0,97	32 225	41 090	m	0,98	32 367	41 044	m	0,98
OECD-Durchschnitt	**27 723**	**37 603**	**45 665**	**1,26**	**29 772**	**40 322**	**48 993**	**1,30**	**31 154**	**43 239**	**51 879**	**1,41**
EU19-Durchschnitt	**28 311**	**37 782**	**48 739**	**1,19**	**30 366**	**40 177**	**48 352**	**1,25**	**31 655**	**43 636**	**52 263**	**1,30**
Partnerländer												
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	14 716	18 055	25 131	0,70	14 716	18 055	25 131	0,70	14 716	18 055	25 131	0,70
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	25 148	29 766	31 664	1,30	25 148	29 766	31 664	1,30	25 148	29 766	31 664	1,30

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 3

Tabelle D3.1. (Forts.)

Lehrergehälter (2005)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

	Verhältnis des Höchstgehalts zum Anfangsgehalt			Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt (Sekundarbereich I)	Gehalt je Nettostunde Kontakt (Unterrichtszeitstunde) nach 15 Jahren Berufserfahrung			Verhältnis des Gehalts pro Unterrichtszeitstunde von Lehrern des Sekundarbereichs I im Vergleich zum Primarbereich (nach 15 Jahren Berufserfahrung)
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II		Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	1,44	1,43	1,43	9	50	55	55	1,10
Österreich	1,99	1,98	2,07	34	46	64	67	1,45
Belgien (flämisch)	1,71	1,71	1,74	27	51	57	78	1,53
Belgien (frz.)	1,71	1,73	1,76	27	54	54	76	1,41
Tschechische Rep.	1,56	1,56	1,56	32	30	38	40	1,34
Dänemark	1,13	1,13	1,40	8	61	61	85	1,39
England	1,46	1,46	1,46	5	m	m	m	m
Finnland	1,17	1,18	1,25	16	48	64	79	1,65
Frankreich	1,98	1,89	1,89	34	34	53	54	1,60
Deutschland	1,30	1,28	1,28	28	62	68	77	1,25
Griechenland	1,46	1,46	1,46	33	40	63	66	1,63
Ungarn	1,75	1,75	1,86	40	20	28	35	1,75
Island	1,32	1,32	1,31	18	41	41	57	1,40
Irland	1,88	1,88	1,88	22	51	64	64	1,25
Italien	1,47	1,50	1,57	35	40	53	55	1,37
Japan	2,39	2,39	2,46	31	83	95	112	1,35
Korea	2,75	2,75	2,75	37	64	91	93	1,46
Luxemburg	2,04	1,74	1,74	30	88	138	138	1,58
Mexiko	2,18	2,16	m	14	21	20	m	m
Niederlande	1,45	1,54	2,02	18	45	61	82	1,82
Neuseeland	1,93	1,93	1,93	8	37	38	39	1,04
Norwegen	1,24	1,24	1,22	16	47	54	72	1,53
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	2,57	2,57	2,57	26	38	57	63	1,67
Schottland	1,60	1,60	1,60	6	54	54	54	1,00
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	1,46	1,45	1,45	38	42	58	61	1,46
Schweden	m	m	m	a	m	m	m	m
Schweiz	1,57	1,56	1,53	26	m	m	m	m
Türkei	1,21	a	1,20	a	31	a	35	1,14
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	w	w	w	w
OECD-Durchschnitt	**1,69**	**1,70**	**1,71**	**24**	**47**	**59**	**68**	**1,42**
EU19-Durchschnitt	**1,65**	**1,62**	**1,70**	**26**	**47**	**61**	**69**	**1,48**
Partnerländer								
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile			m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	1,71	1,71	1,71	36	18	23	27	1,54
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	1,26	1,26	1,26	13	43	43	47	1,09

Anmerkung: Das Verhältnis zwischen Höchst- und Anfangsgehalt wurde für Schweden nicht berechnet, da die zugrunde liegenden Gehälter Schätzwerte sind, die aus den tatsächlichen und nicht aus den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern abgeleitet wurden.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 3

Tabelle D3.2

Veränderungen der Lehrergehälter (zwischen 1996 und 2005)

Index der Veränderung der Lehrergehälter zwischen 1996 und 2005 beim Anfangsgehalt, dem Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und dem Höchstgehalt, nach Bildungsbereichen, unter Verwendung des BIP-Deflators zu Preisen von 2005 umgerechnet (1996 = 100)

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		
	Anfangsgehalt/ Mindest-ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindest-ausbildung	Höchstgehalt/ Mindest-ausbildung	Anfangsgehalt/ Mindest-ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindest-ausbildung	Höchstgehalt/ Mindest-ausbildung	Anfangsgehalt/ Mindest-ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindest-ausbildung	Höchstgehalt/ Mindest-ausbildung
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	130	103	103	131	103	103	131	103	103
Österreich	106	109	105	107	113	102	102	105	96
Belgien (fläm.)[2]	106	110	113	103	103	103	103	103	103
Belgien (frz.)[2]	100	105	107	98	99	100	99	100	100
Tschechische Rep.	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Dänemark	121	112	109	121	112	109	109	107	102
England	123	106	106	123	106	106	123	106	106
Finnland	134	118	114	138	117	112	143	127	120
Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Deutschland	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Griechenland	116	118	121	112	115	118	112	115	118
Ungarn	206	201	206	206	201	206	187	202	211
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	107	114	110	102	108	108	102	108	108
Italien	111	111	112	110	110	111	110	110	110
Japan	107	117	104	107	117	104	107	117	104
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	133	132	133	133	137	140	m	m	m
Niederlande	105	112	102	103	113	102	103	109	101
Neuseeland	102	115	115	102	115	115	102	115	115
Norwegen	114	104	114	114	104	114	112	109	110
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	104	113	103	104	113	103	104	113	103
Schottland	120	115	115	120	115	115	120	115	115
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	95	94	93	m	m	m	94	93	93
Schweden	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Schweiz	101	98	104	m	m	m	m	m	m
Türkei	w	w	w	a	a	a	w	w	w
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Der Index ist folgendermaßen berechnet: Lehrergehalt in 2005 in Landeswährung x 100 : Lehrergehalt in 1996 in Landeswährung x Bip-Deflator für 2005 (1996 = 100). Hinweise zu den statistischen Bezugsdaten für BIP-Deflatoren und Gehälter von 1996 und 2005 in Landeswährung s. Anhang 2.

2. Die Daten für Belgien im Jahr 1996 basieren auf ganz Belgien.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 3

Tabelle D3.3a

Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2005)

Kriterien für die Gewährung von Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Auf Unterrichtsbedingungen/Verantwortlichkeiten beruhende Kriterien						
	Übernahme von Management-aufgaben zusätzlich zu Unterrichts-verpflichtungen	Unterrichten von mehr Unter-richtszeitstunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen	Besondere Aufgaben (Betreuung von Lehramts-studenten oder Beratung)	Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gebieten oder in Gebieten mit hohen Lebens-haltungskosten (Ortszulage)	Besondere Aktivitäten (z. B. Sport- oder Theater-AG, Haus-aufgabengruppe, Ferienkurse etc.)	Unterrichten von Schülern mit einem besonderen Bildungsbedarf (in Regelschulen)	Unterrichten eines bestimmten Faches
OECD-Länder							
Australien	■	■	■	■		■	
Österreich	■	■	■		■		
Belgien (fläm.)		■					
Belgien (frz.)			■				
Tschechische Republik	■	■				■	
Dänemark	■	■	■		■		■
England	■			■		■	■
Finnland	■	■	■	■	■	■	■
Frankreich	■	■	■	■	■	■	
Deutschland	■	■					
Griechenland		■	■	■			
Ungarn	■	■	■	■	■	■	■
Island	■	■	■	■	■	■	
Irland	■			■			
Italien	■	■	■	■	■		
Japan	■	■		■	■	■	
Korea	■	■		■		■	
Luxemburg		■	■		■	■	
Mexiko	■	■	■	■			■
Niederlande	■	■	■	■	■	■	■
Neuseeland	■		■	■	■	■	■
Norwegen	■	■	■	■			■
Polen	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	■	■	■		■	■	
Schottland				■			
Slowakische Republik	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	■		■	■			
Schweden	■						
Schweiz	■	■	■		■	■	
Türkei		■	■	■	■		
Vereinigte Staaten	■			■	■		■
Partnerländer							
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m
Israel	■	■	■	■		■	
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	■	■	■	■	■	■	■

■ = *zutreffend*

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 3

Tabelle D3.3a (Forts.)

Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2005)

Kriterien für die Gewährung von Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Auf Qualifikation, Ausbildung und Leistung eines Lehrers beruhende Kriterien						Demografische Kriterien		Sonstige
	Über die Mindestanforderung für den Lehrerberuf hinausgehende Eingangsqualifikation	Über die Mindestanforderung hinausgehende Qualifikation oder Ausbildung, die während des Berufslebens erworben wurde	Herausragende Unterrichtsleistungen	Erfolgreicher Abschluss der Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung	Gute Noten bei der Qualifikationsprüfung	Lehrqualifikation in mehreren Fächern	Familienstand (verheiratet, Zahl der Kinder)	Alter (unabhängig von der Anzahl der Berufsjahre)	
OECD-Länder									
Australien	■	■					■		■
Österreich							■	■	■
Belgien (flämm.)		■							■
Belgien (frz.)									■
Tschechische Rep.			■					■	
Dänemark	■	■	■	■		■			
England	■		■						
Finnland	■		■	■		■			■
Frankreich							■		
Deutschland							■	■	
Griechenland	■	■					■		
Ungarn	■	■	■	■		■		■	■
Island	■	■		■				■	■
Irland	■	■			■				
Italien							■		
Japan							■		■
Korea							■	.	
Luxemburg		■		■			■	■	
Mexiko	■	■	■	■	■				■
Niederlande	■	■	■	■	■	■			■
Neuseeland		■	■	■		■			■
Norwegen	■	■	■						
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	■	■	■	■			■		
Schottland		■							
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien				■			■		
Schweden			■						
Schweiz							■		■
Türkei	■		■	■			■		■
Vereinigte Staaten	■	■	■						
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	■	■		■			■	■	
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	■	■	■	■					■

■ = *zutreffend*

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 3

Tabelle D3.4
Vertragsbedingungen für Lehrer (2005)

	Vertragsbedingungen			Teilzeitbeschäftigung		
	Obligatorische Probezeit (Ja „J" oder Nein „N")	Dauer der Probezeit (Monate)	Monate bis zum Erreichen eines unkündbaren Beschäftigungsverhältnisses	Anteil Teilzeitbeschäftigungen im Primarbereich (in %)	Anteil Teilzeitbeschäftigungen im Sekundarbereich I (in %)	Entscheidungsebene für Teilzeitbeschäftigung
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	J	12	a	20	20	Schule, Schulvorstand oder Verwaltungsausschuss
Österreich[1]	J	1	72	19	16	Regierung Bundesland
Belgien (fläm˙)	N	a	36	29	29	Schule, Schulvorstand oder Verwaltungsausschuss
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	J	3	3	m	m	Schule, Schulvorstand oder Verwaltungsausschuss
Dänemark	N	a	m	m	m	Schule, Schulvorstand oder Verwaltungsausschuss
England	N	a	6	5	5	Schule, Schulvorstand oder Verwaltungsausschuss
Finnland	N	a	a	2	7	Kommunale Behörden oder Regierungen
Frankreich	J	12	12	7	11	Behörden oder Regierungen der Region/Provinz
Deutschland[2]	J	18–36	18–36	47	36	m
Griechenland	J	24	24	a	a	Zentralregierung
Ungarn	N	3	n	7	7	Schule, Schulvorstand oder Verwaltungsausschuss
Island	N	a	24	24	x(4)	Kommunale Behörden oder Regierungen
Irland	m	m	m	m	m	m
Italien	J	12	12	2	1	Zentralregierung
Japan	J	12	a	5	7	Behörden oder Regierungen auf regionaler/ Provinz-/lokaler Ebene
Korea	m	m	m	m	m	m
Luxemburg[3]	J	24	24	17	7	m
Mexiko	N	a	6	a	m	Kommunale Behörden oder Regierungen
Niederlande	N	a	12	55	46	Schule, Schulvorstand oder Verwaltungsausschuss
Neuseeland	N	a	a	26	25	Schule, Schulvorstand oder Verwaltungsausschuss
Norwegen	N	a	n	35	35	Schule, Schulvorstand oder Verwaltungsausschuss
Polen	m	m	m	m	m	m
Portugal	J	12	a	3	8	Behörden oder Regierungen der Region/Provinz
Schottland	J	12	m	7	5	Kommunale Behörden oder Regierungen
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m
Spanien	J	12	m	5	5	Behörden oder Regierungen der Region/Provinz
Schweden[1]	J	12	m	34	x(4)	Kommunale Behörden oder Regierungen
Schweiz	m	m	m	m	m	m
Türkei[4]	J	12	12	m	a	Behörden oder Regierungen der Region/Provinz
Vereinigte Staaten	J	m	36	a	a	Kommunale Behörden oder Regierungen
OECD-Durchschnitt	~	**12**	**20**	**18**	**16**	
EU19-Durchschnitt	~	**12**	**22**	**17**	**14**	
Partnerländer						
Brasilien	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m
Slowenien	J	10	m	1	6	Schule, Schulvorstand oder Verwaltungsausschuss

1. Wenn es Unterschiede bei den Bedingungen gibt, je nachdem ob Lehrer als Beamte oder Angestellte beschäftigt sind, steht die angegebene Zahl für die Kategorie, die den größeren Teil der Lehrerschaft stellt. 2. Bei der Zahl der Monate bis zum Erreichen eines unkündbaren Beschäftigungsverhältnisses steht die angegebene Zahl nur für Lehrer des Primar- und Sekundarbereichs I. 3. Bei der Zahl der Monate bis zum Erreichen eines unkündbaren Beschäftigungsverhältnisses steht die angegebene Zahl nur für Lehrer des Sekundarbereichs I. 4. Bei der Zahl der Monate bis zum Erreichen eines unkündbaren Beschäftigungsverhältnisses steht die angegebene Zahl nur für Lehrer des Primarbereichs.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 3

Indikator D4

Wie viel Zeit unterrichten Lehrer?

Dieser Indikator untersucht die gesetzliche bzw. vertraglich festgelegte Arbeitszeit der Lehrer in den verschiedenen Bildungsbereichen sowie die Zahl der von ihnen zu unterrichtenden Stunden. Obwohl die Arbeits- und die Unterrichtszeit die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrer nur zu einem Teil bestimmen, gewähren sie doch einen wichtigen Einblick in die Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Anforderungen an die Lehrer. Zusammen mit den Gehältern von Lehrern (s. Indikator D3) und der durchschnittlichen Klassengröße (s. Indikator D2) sind sie die wichtigsten Faktoren der Arbeitsbedingungen der Lehrer.

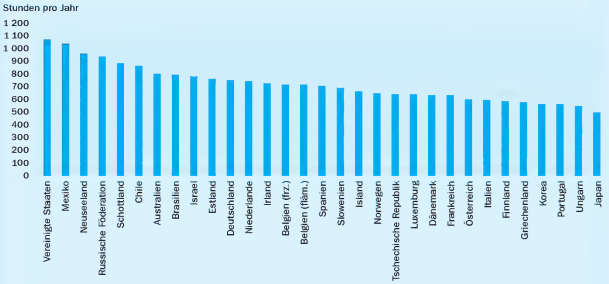
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D4.1

Zahl der Unterrichtszeitstunden pro Jahr im Sekundarbereich I (2005)

Netto-Kontaktzeitstunden pro Jahr an öffentlichen Bildungseinrichtungen

Die jährliche Zahl der Unterrichtszeitstunden an öffentlichen Schulen des Sekundarbereichs I beträgt im Durchschnitt 707 Stunden, reicht aber von jährlich 505 Stunden in Japan bis zu mehr als 1.000 Stunden in Mexiko (1.047 Stunden) und den Vereinigten Staaten (1.080 Stunden).



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der Unterrichtszeitstunden pro Jahr im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD. Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068521306487

D 4

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Die durchschnittliche jährliche Zahl an Unterrichtszeitstunden in öffentlichen Schulen des Primarbereichs beträgt 803 Stunden (2 Stunden weniger als 2004), reicht aber von weniger als 650 Stunden in Dänemark, Japan und der Türkei bis zu 1.080 Stunden in den Vereinigten Staaten.**
- **Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) liegt die Zahl der Unterrichtszeitstunden bei durchschnittlich 664 Stunden im Jahr. Sie reicht jedoch von weniger als 450 Stunden in Japan (429 Stunden) bis zu mehr als 1.000 Stunden in den Vereinigten Staaten (1.080 Stunden).**
- **Die Verteilung der jährlichen Unterrichtszeit auf Tage, Wochen und Stunden pro Tag variiert beträchtlich. So unterrichten beispielsweise Lehrer in Dänemark (im Primar- und Sekundarbereich) zwar 42 Wochen im Jahr, im Vergleich zu 35–36 Wochen pro Jahr in Island, aber die vorgeschriebene Gesamtunterrichtszeit der Lehrer (in Zeitstunden) in Island liegt über der in Dänemark (bzw. entspricht ihr im Sekundarbereich II).**
- **Die Vorgaben für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich auch in den einzelnen Ländern. In den meisten Ländern müssen die Lehrer formell eine bestimmte Zahl von Stunden arbeiten; in anderen Ländern wird nur die Unterrichtszeit als Zahl der pro Woche zu gebenden Unterrichtsstunden festgelegt, und es werden vielleicht Annahmen getroffen, wie viel Zeit außerhalb des Unterrichts pro Unterrichtseinheit innerhalb oder außerhalb der Schule notwendig ist. So werden beispielsweise in Belgien (frz.) die außerhalb des Unterrichts zusätzlich an der Schule zu erbringenden Stunden auf Schulebene festgelegt, und der Staat legt für die einzelnen Bildungsbereiche nur die Mindest- und Maximalanzahl an Unterrichtseinheiten pro Woche fest.**

Politischer Hintergrund

Zusammen mit Faktoren wie der Klassengröße und dem zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (s. Indikator D2), der Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1) und den Lehrergehältern (s. Indikator D3) beeinflusst die Zeit, die ein Lehrer tatsächlich unterrichtet, die von den einzelnen Ländern für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel. Die Unterrichtszeit und die nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen Aktivitäten sind ein entscheidender Bestandteil der Arbeitsbedingungen der Lehrer und können so die Attraktivität des Lehrerberufs beeinflussen.

Der Anteil der Arbeitszeit, die im Unterricht verbracht wird, gibt so Aufschluss darüber, wie viel Zeit für andere Aktivitäten, wie die Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, interne Fortbildung und Besprechungen zur Verfügung steht. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger Zeit für Aufgaben wie Schülerbeurteilungen und Unterrichtsvorbereitung aufgewandt werden kann. Andererseits können diese Aufgaben aber auf dem gleichen Niveau wie von Lehrern mit weniger Unterrichtsverpflichtungen erledigt werden, wenn dies außerhalb der vorgeschriebenen Arbeitszeit geschieht.

Ergebnisse und Erläuterungen

Unterrichtszeit im Primarbereich

Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich unterscheidet sich die Zahl der Stunden, die ein Lehrer an einer öffentlichen Schule durchschnittlich unterrichten muss, von Land zu Land. In der Regel ist die Zahl der zu unterrichtenden Stunden im Primarbereich höher als im Sekundarbereich.

In den OECD-Ländern unterrichtet ein Lehrer im Primarbereich im Durchschnitt 803 Stunden pro Jahr (2 weniger als im Vorjahr), diese Zahl reicht jedoch von weniger als 650 Stunden in Dänemark, Japan und der Türkei über 900 Stunden und mehr in Frankreich, Irland, Neuseeland und den Niederlanden bis zu mehr als 1.000 Stunden in den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Israel (Abb. D4.2 und Tab. D4.1) (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*).

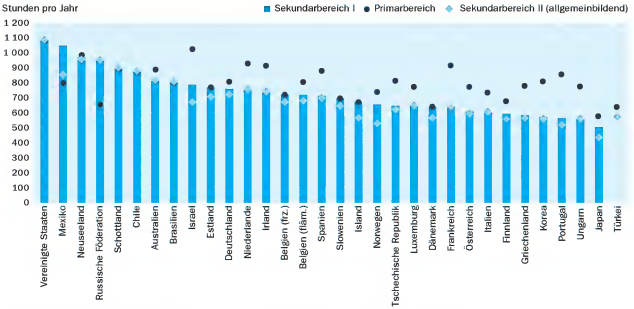
Die Verteilung der Unterrichtszeit über das Jahr kann sehr unterschiedlich ausfallen. Korea ist beispielsweise das einzige Land, in dem Lehrer im Primarbereich gegebenenfalls an sechs Tagen der Woche unterrichten, und doch liegt die gesamte Unterrichtszeit pro Jahr unter dem Durchschnitt, da die Anzahl der pro Tag unterrichteten Stunden unter dem Durchschnitt liegt. Dänemark und Island stellen in dieser Hinsicht einen interessanten Gegensatz dar, denn in beiden Ländern ist zwar die Anzahl der Netto-Unterrichtszeitstunden ähnlich (Abb. D4.3), aber in Dänemark müssen die Lehrer in der Regel 200 Unterrichtstage in 42 Wochen erbringen, während es in Island 180 Tage in 36 Wochen sind. Die Erklärung dieses Unterschieds liegt in der Zahl der pro Unterrichtstag zu unterrichtenden Stunden.

Lehrer im Primarbereich in Island müssen zwar 20 Tage weniger unterrichten als ihre Kollegen in Dänemark, aber die einzelnen Arbeitstage umfassen durchschnittlich

Abbildung D4.2

Zahl der Unterrichtszeitstunden pro Jahr, nach Bildungsbereich (2005)

Netto-Kontaktzeitstunden pro Jahr an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der Unterrichtszeitstunden pro Jahr im Sekundarbereich I.
Quelle: OECD. Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068521306487

3,7 Stunden Unterricht im Gegensatz zu 3,2 Stunden in Dänemark. Lehrer in Island müssen also eine gute halbe Stunde länger pro Unterrichtstag unterrichten als Lehrer in Dänemark. So gesehen kann ein relativ kleiner Unterschied bei der täglich zu unterrichtenden Zeit zu bedeutenden Unterschieden bei der Zahl der Tage, die ein Lehrer pro Jahr unterrichten muss, führen.

Unterrichtszeit im Sekundarbereich

Im Sekundarbereich I unterrichten Lehrer in den OECD-Ländern durchschnittlich 707 Stunden pro Jahr. Die Lehrbelastung der Lehrer reicht von weniger als 600 Stunden in Finnland (592 Stunden), Griechenland (583 Stunden), Japan (505 Stunden), Korea (570 Stunden), Portugal (564 Stunden) und Ungarn (555 Stunden) bis zu mehr als 1.000 Stunden in Mexiko (1.047 Stunden) und den Vereinigten Staaten (1.080 Stunden) (Abb. D4.2 und Tab. D4.1).

Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) ist die Lehrbelastung normalerweise geringer als im Sekundarbereich I. Ein Lehrer allgemeinbildender Fächer ist im OECD-Durchschnitt gesetzlich bzw. vertraglich verpflichtet, 664 Stunden pro Jahr zu unterrichten. Die Lehrbelastung differiert zwischen weniger als 450 Stunden in Japan, mehr als 800 Stunden in Australien (810), Mexiko (848) und Schottland (893) sowie dem Partnerland Chile (873), mehr als 900 Stunden in Neuseeland (950) und dem Partnerland Russische Föderation (946) und mehr als 1.000 Stunden in den Vereinigten Staaten (1080) (Abb. D4.2 und Tab. D4.1).

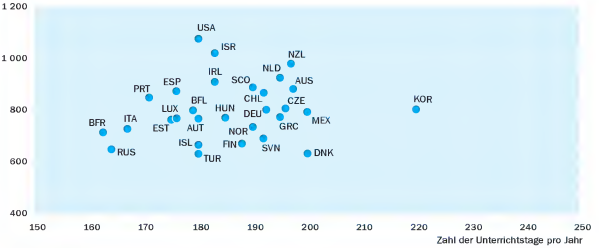
Wie bei den Lehrern des Primarbereichs so variiert auch hier die Anzahl der zu unterrichtenden Zeitstunden und die Zahl der Unterrichtstage zwischen den Ländern. Folg-

Abbildung D4.3

Netto-Unterrichtszeitstunden und Zahl der Unterrichtstage (2005)

Primarbereich

Netto-Unterrichtszeit in Zeitstunden pro Jahr

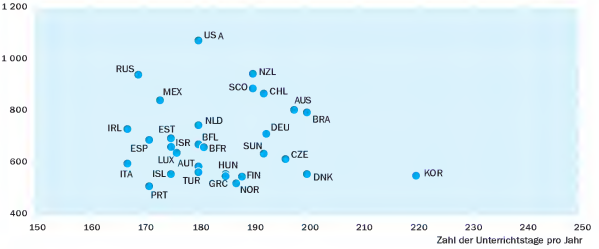


Sekundarbereich I

Netto-Unterrichtszeit in Zeitstunden pro Jahr

Sekundarbereich II

Netto-Unterrichtszeit in Zeitstunden pro Jahr



Anmerkung: Auflistung der verwendeten Ländercodes s. Hinweise für den Leser.

Quelle: OECD. Tabelle D4.1. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068521306487

D 4

lich variiert die Anzahl der pro Tag zu unterrichtenden Stunden sehr stark und reicht im Sekundarbereich I von 3 Stunden oder weniger in Korea und Ungarn über 5 oder mehr Stunden in Mexiko und Neuseeland sowie dem Partnerland Russische Föderation bis zu 6 Stunden pro Tag in den Vereinigten Staaten. Ähnliches gilt im Sekundarbereich II (allgemeinbildend), wo die Lehrer in Dänemark, Finnland, Griechenland, Korea, Norwegen, Portugal und Ungarn im Durchschnitt pro Tag 3 Stunden oder weniger unterrichten, während es in Neuseeland und dem Partnerland Russische Föderation 5 Stunden und in den Vereinigten Staaten 6 Stunden pro Tag sind. Korea ist ein interessantes Beispiel dafür, wie unterschiedlich die Arbeitslast der Lehrer verteilt sein kann: Die koreanischen Lehrer haben zwar die höchste Zahl an Unterrichtstagen (220 Tage), sind aber bei der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden im Sekundarbereich I an viertletzter und im Sekundarbereich II an fünftletzter Stelle (Abb. D4.3). Diese Unterschiede könnten teilweise darauf zurückzuführen sein, dass einige Länder Pausen zwischen den Unterrichtsstunden zur Unterrichtszeit zählen.

Unterschiede bei der Unterrichtszeit zwischen den einzelnen Bildungsbereichen

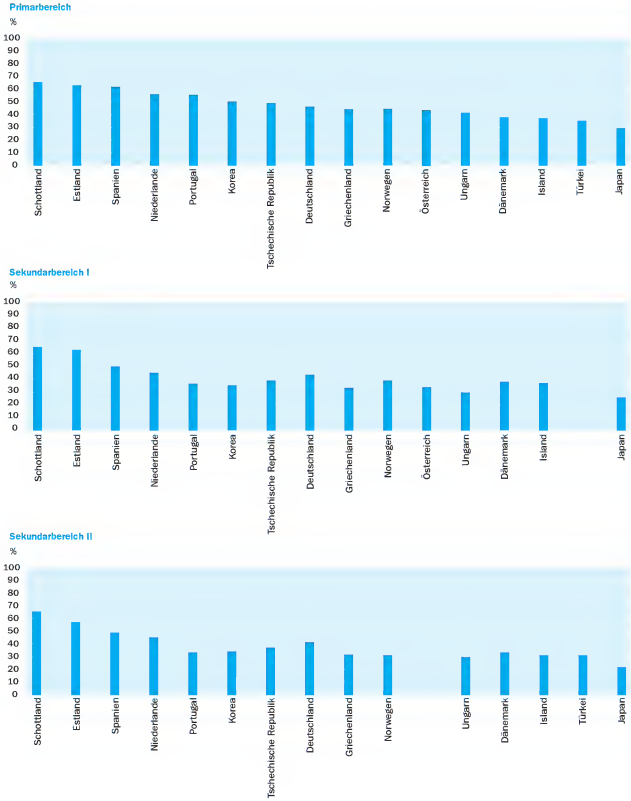
In Frankreich, Korea, Portugal und Ungarn sowie dem Partnerland Israel muss ein Lehrer im Primarbereich über 220 Zeitstunden mehr unterrichten als ein Lehrer im Sekundarbereich I und, mit Ausnahme Ungarns, 250 Zeitstunden mehr als ein Lehrer im Sekundarbereich II (allgemeinbildend). Dagegen gibt es in Belgien (frz.), Dänemark, Island, Neuseeland, Schottland und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Estland und Slowenien für die Lehrer keinen oder kaum einen Unterschied bei der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich, insbesondere zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich I. Mexiko ist das einzige OECD-Land und die Russische Föderation das einzige Partnerland, dessen Lehrer im Sekundarbereich eine wesentlich höhere Zahl an Zeitstunden zu unterrichten haben als die Lehrer im Primarbereich. In Mexiko müssen Lehrer im Sekundarbereich I gut 30 Prozent mehr Zeitstunden unterrichten als ihre Kollegen im Primarbereich. Die Lehrer des Sekundarbereichs II in Mexiko müssen zwar weniger Zeitstunden unterrichten als ihre Kollegen im Sekundarbereich I, aber immer noch 6 Prozent mehr als ihre Kollegen im Primarbereich (Abb. D4.1). Dies liegt überwiegend an der längeren täglichen Kontaktzeit mit den Schülern.

Beim Vergleich der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den einzelnen Ländern sollte man jedoch berücksichtigen, dass die Nettokontaktzeit, wie sie diesem Indikator zugrunde liegt, nicht unbedingt der Lehrbelastung entspricht. Die Kontaktzeit selbst repräsentiert zwar einen beträchtlichen Bestandteil der Lehrbelastung, aber bei einem Vergleich müssen auch die Vorbereitung der Stunden sowie die erforderliche Nachbereitung (einschließlich der Korrektur der Schülerarbeiten) berücksichtigt werden. Andere Elemente der Lehrbelastung (wie z. B. die Zahl der unterrichteten Fächer, die Zahl der zu unterrichtenden Schüler oder wie viele Jahre ein Lehrer dieselben Schüler unterrichtet) sind ebenfalls zu berücksichtigen. Diese Faktoren lassen sich jedoch oft nur auf Schulebene ermitteln und bewerten.

Abbildung D4.4

Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit der Lehrer (in %), nach Bildungsbereich (2005)

Netto-Unterrichtszeit als Prozentsatz der gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Arbeitszeit



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeit (in %) an der Arbeitszeit von Lehrern im Primarbereich.

Quelle: OECD. Tabelle D4.1. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/068521306487

D 4

Arbeitszeit der Lehrer

Die Bestimmungen für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich in den einzelnen Ländern recht stark. Während in einigen Ländern nur die Kontaktzeit formell festgelegt ist, wird in anderen auch die Arbeitszeit insgesamt festgelegt. Einige Länder sehen innerhalb der formell festgelegten Arbeitszeit sowohl Zeit für den Unterricht als auch für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts vor.

In den meisten Ländern müssen die Lehrer formell eine bestimmte Stundenzahl pro Woche arbeiten, um ein Vollzeitgehalt zu erhalten. Hierin sind dann sowohl Unterrichtszeiten als auch Zeiten außerhalb des Unterrichts enthalten. Innerhalb dieses Rahmens gibt es jedoch zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede hinsichtlich der weiteren Bestimmungen, wie viel Zeit unterrichtend und wie viel Zeit mit anderen Aktivitäten zu verbringen ist (Abb. D4.4). Normalerweise wird die Zahl der Zeitstunden, die zu unterrichten sind, festgelegt, mit Ausnahme von England und Schweden sowie der Schweiz, wo dies nur auf Bezirksebene spezifiziert wird. Aber einige Länder legen ebenfalls auf nationaler Ebene fest, wie viel Zeit die Lehrer in der Schule verbringen müssen.

In Australien, Belgien (fläm., Primarbereich), Dänemark (Primar- und Sekundarbereich I), England, Griechenland, Irland, Island, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Portugal, Schweden, Spanien, der Türkei und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Israel wird die Arbeitszeit festgelegt, die die Lehrer in der Schule sowohl für Unterricht als auch für nicht unmittelbar unterrichtsbezogene Aktivitäten zur Verfügung stehen müssen. In Griechenland ist gesetzlich vorgeschrieben, dass die Zahl der Unterrichtszeitstunden mit steigenden Dienstjahren abnimmt. Am Anfang ihrer Berufslaufbahn unterrichten Lehrer 21 Zeitstunden pro Woche. Nach 6 Jahren sinkt diese Zahl auf 19 Zeitstunden pro Woche, und nach 12 Jahren fällt die Unterrichtszeit auf 18 Unterrichtszeitstunden pro Woche. Nach 20 Dienstjahren liegt die wöchentliche Unterrichtszeit schließlich bei 16 Stunden, nur etwa drei Viertel der Stundenzahl zu Beginn der Laufbahn. Die verbleibenden Stunden der Pflichtarbeitszeit müssen die Lehrer jedoch an der Schule sein.

In Deutschland, Japan, Korea, den Niederlanden, Norwegen, Österreich (Primar- und Sekundarbereich I), Schottland, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie dem Partnerland Estland ist die Jahresarbeitszeit der Lehrer, die sie in der Schule oder an einem anderen Ort arbeiten müssen, festgelegt (aber die Aufteilung zwischen der Zeit, die einerseits an der Schule und andererseits außerhalb der Schule zu arbeiten ist, ist nicht festgelegt). Zusätzlich dazu wird in einigen Ländern auch (teilweise) die Zahl der Stunden festgelegt, die für Aufgaben außerhalb des Unterrichts aufzuwenden sind. Allerdings ist nicht vorgegeben, ob die Lehrer die nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen Stunden an der Schule verbringen müssen oder dies auch außerhalb der Schule tun können.

Zeit für Aufgaben außerhalb des Unterrichts

In Belgien (frz.), Finnland, Frankreich, Italien und Neuseeland ist nicht formell festgelegt, wie viel Zeit für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufgewendet werden sollte. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrer in der Gestaltung anderer Aufgaben völlig frei sind. In Österreich beruhen die Vorgaben für die Unterrichtszeit auf

der Annahme, dass die Pflichten eines Lehrers (einschließlich der Vorbereitung des Unterrichts und der Klassenarbeiten, der Korrektur und Benotung von Klassenarbeiten, Prüfungen und Verwaltungsaufgaben) zu einer wöchentlichen Gesamtarbeitszeit von 40 Stunden führen. In Belgien (frz.) werden die zusätzlichen Stunden in der Schule für Aufgaben außerhalb des Unterrichts auf Schulebene festgelegt. Es gibt keine Vorschriften hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung, der Korrektur und Benotung von Klassenarbeiten usw. Die Regierung legt lediglich die wöchentliche Mindest- und Höchstzahl von Unterrichtseinheiten (von je 50 Minuten Dauer) für den jeweiligen Bildungsbereich fest (Tab. D4.1).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2006 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2004/2005.

Unterrichtszeit

Die „Zahl der Unterrichtszeitstunden" (die Unterrichtszeit) wird definiert als die Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die ein Vollzeitlehrer gemäß den offiziellen Vorschriften mit dem Unterricht einer Gruppe oder Klasse verbringt. Sie wird normalerweise berechnet aus der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr multipliziert mit der Anzahl Zeitstunden, die ein Lehrer pro Tag unterrichtet (ohne Zeiten, die offiziell als Pausen zwischen einzelnen Stunden oder Stundenblöcken vorgesehen sind). Einige Länder legen jedoch Schätzungen der Unterrichtszeit vor, die auf Erhebungsdaten basieren.

Im Primarbereich sind kurze Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden, während derer der Lehrer für die Klasse verantwortlich ist, enthalten.

Arbeitszeit

Die „Arbeitszeit" bezieht sich auf die regulären Arbeitsstunden eines Vollzeitlehrers. Gemäß den formellen Vorschriften in einem bestimmten Land kann sich die Arbeitszeit beziehen auf:

- direkt für den Unterricht aufgewendete Zeit (und andere lehrplanbezogene Tätigkeiten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten, jedoch keine jährlichen Prüfungen) oder
- die Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht steht, sowie Stunden, die anderen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten gewidmet sind, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Beratung der Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Tätigkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung, Besprechungen mit den Eltern, Lehrerkonferenzen und allgemeine schulische Aufgaben.

Nicht enthalten sind vergütete Überstunden.

Arbeitszeit in der Schule (Anwesenheitspflicht in der Schule)

„Arbeitszeit in der Schule" („Anwesenheitspflicht in der Schule") bezieht sich auf die Arbeitszeit, die Lehrer am Arbeitsplatz Schule arbeiten müssen, und enthält sowohl die Unterrichtszeit als auch Zeit für Aufgaben außerhalb des Unterrichts.

Zahl der Unterrichtswochen und -tage

Die „Zahl der Unterrichtswochen" bezieht sich auf die Zahl der Unterrichtswochen ohne die Ferienzeiten. Die „Zahl der Unterrichtstage" wird berechnet als Zahl der Unterrichtswochen multipliziert mit der Zahl Tage, die ein Lehrer pro Woche unterrichtet, abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Ferien geschlossen ist.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068521306487:

Table D4.2. Number of teaching hours per year (Anzahl der Unterrichtszeitstunden pro Jahr) (1996, 2005)

Hinweise zu den in Bezug auf diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und angewandten Methodik s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*.

Tabelle D4.1

Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrern (2005)

Zahl der Unterrichtswochen, Unterrichtstage, Netto-Unterrichtszeitstunden und Gesamtarbeitszeit der Lehrer im Verlauf des Schuljahrs

	Zahl der Unterrichtswochen			Zahl der Unterrichtstage			Netto-Unterrichtszeitstunden			Anwesenheitspflicht in der Schule (in Zeitstunden)			Gesetzliche bzw. vertraglich festgelegte Gesamtarbeitszeit in Stunden		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	40	40	40	197	198	198	888	810	810	1 209	1 233	1 233	a	a	a
Österreich	38	38	38	180	180	180	774	607	589	a	a	a	1 792	1 792	a
Belgien (fläm.)	37	37	37	179	180	180	806	720	675	931	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	37	37	37	163	181	181	722	724	664	a	a	a	a	a	a
Tschechische Rep.	40	40	40	196	196	196	813	647	617	a	a	a	1 659	1 659	1 659
Dänemark	42	42	42	200	200	200	640	640	560	1 306	1 306	m	1 680	1 680	1 680
England	38	38	38	190	190	190	a	a	a	1 265	1 265	1 265	a	a	a
Finnland	38	38	38	188	188	188	677	592	550	a	a	a	a	a	a
Frankreich	35	35	35	m	m	m	918	639	625	a	a	a	a	a	a
Deutschland	40	40	40	193	193	193	808	758	717	a	a	a	1 742	1 742	1 742
Griechenland	40	38	38	195	185	185	780	583	559	1 500	1 425	1 425	1 762	1 762	1 762
Ungarn	37	37	37	185	185	185	777	555	555	a	a	a	1 864	1 864	1 864
Island	36	36	35	180	180	175	671	671	560	1 650	1 650	1 720	1 800	1 800	1 800
Irland	37	33	33	183	167	167	915	735	735	1 036	735	735	a	a	a
Italien	40	38	38	167	167	167	735	601	601	m	m	m	a	a	a
Japan	35	35	35	m	m	m	578	505	429	a	a	a	1 960	1 960	1 960
Korea	37	37	37	220	220	220	810	570	553	a	a	a	1 613	1 613	1 613
Luxemburg	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1022	890	890	a	a	a
Mexiko	41	41	36	200	200	173	800	1 047	848	800	1167	971	a	a	a
Niederlande	40	37	37	195	180	180	930	750	750	a	a	a	1 659	1 659	1 659
Neuseeland	39	39	38	197	194	190	985	968	950	985	968	950	a	a	a
Norwegen	38	38	37	190	190	187	741	656	524	m	m	m	1 680	1 680	1 680
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	36	36	36	171	171	171	855	564	513	855	616	564	1 540	1 540	1 540
Schottland	38	38	38	190	190	190	893	893	893	a	a	a	1 365	1 365	1 365
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	37	37	36	176	176	171	880	713	693	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425
Schweden	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1 360	1 360	1 360	1 767	1 767	1767
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	37	a	37	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1 808	a	1 808
Vereinigte Staaten	36	36	36	180	180	180	1 080	1 080	1 080	1 332	1 368	1 368	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**38**	**39**	**37**	**187**	**186**	**184**	**803**	**707**	**664**	**1 191**	**1 163**	**1 106**	**1 695**	**1 687**	**1 648**
EU19-Durchschnitt	**38**	**38**	**37**	**184**	**183**	**182**	**806**	**668**	**643**	**1 157**	**1 092**	**1 054**	**1 660**	**1 660**	**1 646**
OECD-Partnerländer															
Brasilien	40	40	40	200	200	200	800	800	800	m	m	m	m	m	m
Chile	40	40	40	192	192	192	873	873	873	m	m	m	m	m	m
Estland	35	35	35	175	175	175	770	770	700	a	a	a	1 225	1 225	1 225
Israel	43	42	42	183	175	175	1 025	788	665	1 221	945	945	a	a	a
Russ. Föderation	34	35	35	164	169	169	656	946	946	m	m	m	m	m	m
Slowenien	39	39	39	192	192	192	697	697	639	a	a	a	a	a	a

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068521306487
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 4

Copyrighted material

Indikator D5

Wie überwachen Bildungssysteme die Leistungen der Schulen?

Dieser Indikator konzentriert sich auf die in den verschiedenen Ländern bestehenden Regelungen für die Evaluation und die Rechenschaftspflichten öffentlicher Schulen des Sekundarbereichs I. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Erhebung, Nutzung und Verfügbarkeit von Informationen zu Schüler- und Schulleistungen. Der Indikator versteht sich als Ergänzung zu den quantitativen Daten über Lehrergehälter sowie Arbeits- und Unterrichtszeiten (Indikatoren D3 und D4), die Unterrichtszeit für Schüler (Indikator D1) und das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (Indikator D2); er stellt qualitative Informationen über Art und Nutzung bestimmter Regelungen zur Evaluation und den Rechenschaftspflichten von Schulen zur Verfügung.

Wichtigste Ergebnisse

- **In allen OECD-Ländern werden im Rahmen der Rechenschaftspflichten und der Evaluation von Schulen zunehmend Schülerleistungsbeurteilungen durchgeführt. Gut die Hälfte der OECD-Länder und das Partnerland Israel führen landesweite Prüfungen am Ende des Sekundarbereichs I durch. Üblicher in den OECD-Ländern sind zu bestimmten Zeitpunkten während der Schulpflicht durchgeführte landesweite Leistungsmessungen, sie werden in zwei Drittel der OECD-Länder und im Partnerland Israel durchgeführt. In einigen Ländern wie Australien führen Schulen standardisierte Leistungstests durch, da sie die Vorbedingung für die Zuteilung staatlicher Mittel sind.**
- **In zwei Drittel der OECD-Länder und im Partnerland Israel schreiben entsprechende Vorschriften regelmäßige Schulinspektionen im Sekundarbereich I vor. In fast genauso vielen Ländern (19 OECD-Ländern) verlangen die Vorschriften, dass Schulen regelmäßige Selbstevaluationen durchführen.**
- **Nur drei OECD-Länder nutzen Informationen aus Schulevaluationen sowie im Rahmen der Rechenschaftspflicht von Schulen gewonnene Erkenntnisse, um Schulen finanziell zu belohnen (Korea und die Vereinigten Staaten) und/oder ihnen finanzielle Sanktionen aufzuerlegen (Belgien [fläm.], Korea und die Vereinigten Staaten).**

Politischer Hintergrund

Im Laufe der letzten 10 Jahre haben sich die Monitoringsysteme des öffentlichen Sektors gewandelt, und zwar einerseits durch Maßnahmen, die auf eine stärkere Dezentralisierung der Verantwortlichkeiten im Bildungssektor abzielen, und andererseits durch Anstrengungen, hinsichtlich der Monitoringsysteme im öffentlichen Sektor eine stärkere Ausrichtung auf den „Output" statt auf den „Input" zu erreichen. In einigen Ländern hat sich dies sowohl im Umfang als auch in der Art und Weise niedergeschlagen, wie das Handeln und die Leistungen von Schulen evaluiert werden.

Die Übertragung von Verantwortlichkeiten und Tätigkeiten auf die Schulen selbst im Sinne einer Dezentralisierung kann den Stellenwert der Schulevaluation und der Rechenschaftspflicht erhöhen. Tätigkeiten, die zuvor zentral erledigt wurden, bedürfen nun der Überwachung, um die Wirksamkeit des Handelns sicherzustellen. Je mehr Freiheit den Schulen bei der Gestaltung ihres Bildungsangebots gewährt wird, umso größer ist die Notwendigkeit, die Leistungen der Schulen zu evaluieren um sicherzustellen, dass Standards eingehalten und Verbesserungen überwacht sowie möglicherweise weiter reichend durchgeführt werden. Der Output des Bildungswesens, d. h. die erzielten Ergebnisse, sind unter Umständen nur schwer messbar. Zahlreiche Länder haben sich beim Bildungsmonitoring und zur Evaluation der Leistungen von Schulen traditionell der Schulaufsichtsbehörden bedient. In zunehmendem Maße legen die Länder auch die von Schülern in standardisierten Leistungstests erzielten Ergebnisse als Maßstab für die Leistungen der Schulen an.

Die Ziele der Schulevaluation und der Rechenschaftspflicht von Schulen unterscheiden sich von Land zu Land. In manchen Fällen werden diese Maßnahmen als politische Ansatzpunkte gesehen, die die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems und die Verbesserung der Schulen vorantreiben können. Ein anderes Ziel ist, die Bildungseinrichtungen für die Nutzung öffentlicher Gelder zur Rechenschaft zu ziehen. Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Rolle der Schulwahl und damit verbunden die Frage, ob Eltern und Familien Informationen, die im Rahmen von Schulevaluationen und Rechenschaftspflicht der Schulen gewonnen wurden, bei der Auswahl von Schulen nutzen. Auch hier unterscheiden sich die Ziele, die mit der Förderung der freien Schulwahl verfolgt werden. In vielen Ländern ist man allgemein der Überzeugung, dass die Bürger das Recht haben sollten, sich für die Schulausbildung zu entscheiden, die ihren Bedürfnissen am besten entspricht. Größere Wahlmöglichkeiten zwischen Schulen könnten ferner die Leistungsfähigkeit des schulischen Bildungssystems erhöhen und zu einer Verbesserung der Schulen beitragen. Voraussetzung hierfür wäre, dass sich die Eltern und Schüler für diejenigen Schulen entscheiden, die ihren Bedürfnissen am besten entsprechen, wobei angenommen wird, dass es sich dabei um diejenigen Schulen handelt, die ihrem Ruf nach das beste Bildungsangebot gewährleisten. Dies hätte Signalwirkung sowohl für die Schulen, deren Schülerzahlen steigen, als auch für die Schulen, die Abgänge zu verzeichnen haben. Auch mit Blick auf das gesamte Schulsystem würde dies aussagekräftige Hinweise darauf liefern, welche Schulbildung den Bedürfnissen von Schülern und ihren Familien am besten entspricht.

Ergebnisse und Erläuterungen

Informationen über Schülerleistungen und Leistungsbeurteilungen

Sowohl zur Entwicklung eines Systems der Rechenschaftspflicht als auch zur Evaluation von Schulen lassen sich vielfältige Daten nutzen. Die Daten können sich auf Schüler, Lehrer und/oder Schulen konzentrieren. In den einzelnen Ländern wurde abgefragt, ob und wie Informationen über Schülerleistungen erhoben werden. Es ließen sich drei Kategorien von Schülerinformationen identifizieren: nationale Prüfungen mit Auswirkungen auf den weiteren Bildungsgang der Schüler, regelmäßige landesweite Leistungsmessungen sowie Statistiken über den Bildungsweg der Schüler nach Abschluss des Sekundarbereichs I und ihren Werdegang auf dem Arbeitsmarkt.

In etwas mehr als der Hälfte der OECD-Länder und dem Partnerland Israel werden am Ende des Sekundarbereichs I nationale Prüfungen durchgeführt, die für die Schüler Auswirkungen auf den weiteren Bildungsgang haben (beispielsweise den Übergang in den nächsthöheren Bildungsbereich). Weiter verbreitet sind regelmäßige landesweite Leistungsmessungen während der Schulpflicht; sie werden in zwei Drittel der OECD-Länder und im Partnerland Israel durchgeführt. In einigen Ländern wie Australien führen Schulen standardisierte Leistungstests durch, da sie die Vorbedingung für die Zuteilung staatlicher Mittel sind. Auch hinsichtlich der Berichterstattung über die Ergebnisse der Leistungsmessungen sind Unterschiede zwischen den Ländern feststellbar, denn einige Länder legen dabei den Schwerpunkt auf die Mindeststandards, während es bei anderen der Anteil der Schüler ist, die bestimmte Leistungsstufen erreicht haben.

In Japan, Österreich, der Schweiz, Spanien und der Tschechischen Republik existieren weder nationale Prüfungen noch regelmäßige Schülerleistungsmessungen. In diesen Ländern scheint es zumindest in Bezug auf den Sekundarbereich I in öffentlichen Schulen nur relativ wenig Informationen über die Leistungen der Schüler zu geben (erhoben mittels nationaler Prüfungen und Leistungsmessungen).

Schulinspektionen und -evaluationen

Im Rahmen der Rechenschaftspflicht und der Evaluation von Schulen werden Informationen über die Leistungen und Maßnahmen der Schulen im Gegensatz zu den Leistungen der Schüler genutzt. Schulinspektionen und -evaluationen liefern anhand vielfältiger Kriterien Informationen über die Leistungen von Schulen. Je nach Organisation der Leistungsevaluation sind jedoch unterschiedliche Kriterien relevant.

In zwei Drittel der OECD-Länder und im Partnerland Israel sind regelmäßige Inspektionen von Schulen des Sekundarbereichs I vorgeschrieben. In etwas weniger Ländern (19 OECD-Ländern) sind die Schulen verpflichtet, regelmäßige Selbstevaluationen durchzuführen. In der Hälfte der OECD-Länder bestehen beide Anforderungen nebeneinander. In einigen Ländern werden die in Selbstevaluationen gewonnenen Ergebnisse als zusätzliche Informationsquellen genutzt. In England beispielsweise nutzen die Schulinspektoren die Informationen aus der Selbstevaluation ganz allgemein zur Planung ihrer Inspektionen und zur Festlegung der Aspekte, auf die sie im Rahmen ihrer Inspektionen vielleicht verstärktes Augenmerk legen möchten. Die Nutzung beider Datenquellen könnte sowohl als Effizienzmaßnahme als auch/oder als Ausdruck umfassenderer Ansätze für Schulevaluation und Rechenschaftspflicht betrachtet werden.

In Dänemark, Japan, Norwegen und Ungarn gibt es zwar Regelungen, die die Selbstevaluation von Schulen vorschreiben, regelmäßige Schulinspektionen sind jedoch nicht vorgesehen. Im Gegensatz dazu gelten in Belgien (fläm.), Mexiko, der Schweiz, der Tschechischen Republik und der Türkei sowie dem Partnerland Israel Regelungen, die Schulinspektionen im Sekundarbereich I vorschreiben, Selbstevaluationen sind jedoch nicht vorgesehen (Tab. D5.1). Bei den unterschiedlichen Regelungen liegt der Schwerpunkt entweder auf besonderen Inspektoren bzw. übergeordneten Verwaltungsebenen mit ihren Aufsichtsbefugnissen, oder aber es stehen Selbstevaluationen im Vordergrund, die auf Informationen basieren, die von den Schulen selbst zusammengetragen und analysiert werden.

Bei der Interpretation der unterschiedlichen Evaluationsanforderungen ist Vorsicht geboten, da hier der Fokus auf den gesetzlich vorgeschriebenen Anforderungen liegt, die sich von der tatsächlichen Praxis unterscheiden können. In Österreich beispielsweise sind keine Selbstevaluationen von Schulen vorgeschrieben, sie werden jedoch recht häufig mit Unterstützung der Schulaufsichtsbehörde durchgeführt. Diese Unterstützung wird üblicherweise in Form von Beratung gewährt, bzw. den Schulen werden Vorgehensweisen zur Durchführung einer Selbstevaluation vorgeschlagen. In Japan wurde durch den Standard für Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I und andere Vorschriften festgelegt, dass Schulen ab 2002 in Bezug auf ihre Bildungsaktivitäten und andere Aspekte des Schulmanagements ein System der Selbstevaluation einführen und die gewonnenen Ergebnisse veröffentlichen müssen. Außerdem wurde festgelegt, dass die Schulen den Eltern und Erziehungsberechtigten Schulinformationen unaufgefordert zur Verfügung stellen müssen. Diese Informationen werden jedoch von weniger als der Hälfte der öffentlichen Schulen auf Stufe ISCED 2 veröffentlicht oder zur Verfügung gestellt.

Ferner wurden Informationen über die organisatorischen Rahmenbedingungen der Regelungen für Evaluation und Rechenschaftspflicht erhoben. 18 OECD-Länder und das Partnerland Israel verfügen über eine spezielle Schulaufsichtsbehörde auf nationaler bzw. regionaler Ebene. In 24 OECD-Ländern und im Partnerland Israel gibt es eine spezifische Einheit in der Zentralverwaltung, die sich mit systematischen Schul- oder Schülerevaluationen befasst. Bei der Evaluation von Schulen wird von der Annahme ausgegangen, dass die die Evaluation durchführende Person oder Einrichtung über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt. Es ist klar, dass dies in einigen Ländern in der Zentralverwaltung und in den Schulaufsichtsämtern der Fall ist, während andere Länder entweder davon ausgehen, dass diese Fähigkeiten bereits in den Schulen vorhanden sind, bzw. sie versuchen, sie innerhalb der Schulen zu entwickeln.

Nutzung von Informationen aus der Evaluation von Schulen

Jede Datenerhebung ist relativ sinnlos, wenn die Informationen keinerlei Verwendung finden. Informationen, die im Rahmen von Schülerleistungsmessungen und Schulevaluationen gewonnen werden, können von verschiedenen am Bildungssystem beteiligten Gruppen für unterschiedliche Zwecke genutzt werden. So können beispielsweise Bildungsbehörden wie eine Zentralverwaltung diese Informationen zur Bewertung der Effizienz der schulischen Bildungssysteme nutzen, während Bildungseinrichtungen sie zur Verbesserung der Schulen und des Bildungssystems und Schülereltern sie für die Schulwahl heranziehen können. Dieser Abschnitt untersucht, wie diese

Informationen in verschiedenen Ländern genutzt werden, um die Schulwahl zu erleichtern, Schulen zu belohnen bzw. zu sanktionieren und Entscheidungen zur Verbesserung von Schulen zu beeinflussen.

Um die freie Schulwahl für Eltern und Familien zu erleichtern, ist die Verfügbarkeit von Informationen zu Schülerleistungen sowie zur Inspektion und Evaluation von Schulen von grundlegender Bedeutung. Werden Eltern und Familien diese Informationen zur Verfügung gestellt, können sie ihre Entscheidung beeinflussen, welche Schule ihren Bedürfnissen am besten entspricht. 18 OECD-Länder stellen Informationen, die im Rahmen von Schulevaluationen gewonnen wurden, lokal bzw. der allgemeinen Öffentlichkeit zur Verfügung. In Italien und der Türkei werden diese Informationen an ausgewählte Gruppen wie Eltern weitergegeben, jedoch nicht allgemein veröffentlicht (Tab. D5.2).

Wie vorstehend erörtert, gibt es zahlreiche Gründe, warum Daten über Schulevaluationen erhoben werden und ausgewählten Gruppen und/oder der allgemeinen Öffentlichkeit gegenüber offengelegt werden könnten. 10 OECD-Länder gaben an, dass sie diese Informationen an die Eltern weitergeben, um eine informierte Schulwahl zu ermöglichen. In Deutschland, Mexiko, Portugal und Spanien werden diese Informationen allgemein bzw. für ausgewählte Gruppen zugänglich gemacht, hier geht es jedoch nicht darum, eine informierte Schulwahl zu unterstützen. Es kann viele andere Gründe als die Schulwahl geben, Eltern Informationen zur Verfügung zu stellen. Beispielsweise kann die Weitergabe detaillierterer Informationen an die spezifisch Betroffenen Teil eines breiter angelegten Rechenschaftspflichts- und Evaluationssystems sein. Außerdem haben Eltern in einigen Ländern eine nur sehr begrenzte Auswahl an Schulen, und einige Länder berichten über erhebliche Unterschiede dabei, inwieweit eine Schulwahl möglich ist. So können sich beispielsweise die Möglichkeiten von Eltern und Familien zur Schulwahl in städtischen Ballungsräumen beträchtlich von den Möglichkeiten unterscheiden, die sich Eltern und Familien in eher ländlichen oder entlegenen Gebieten mit einer niedrigeren Bevölkerungsdichte bieten. Auch ist zu beachten, dass diese Daten nicht ausschließen, dass die Informationen von den Eltern zur Wahl der ihren Bedürfnissen am besten entsprechenden Schule genutzt werden. In Belgien (fläm.) beispielsweise ist es nicht gesetzlich vorgesehen, die Ergebnisse von Schulevaluationen für die Schulwahl zu nutzen, doch in der Realität nutzen die Eltern die Informationen zu genau diesem Zweck.

Ein Aspekt von Schulevaluations- und Rechenschaftssystemen kann auch sein, dass die Informationen für finanzielle Belohnungen und Sanktionen herangezogen werden. Dies ist aber nur in Belgien (fläm.), Korea und den Vereinigten Staaten der Fall. In diesen drei Ländern werden die Höhe der finanziellen Belohnungen und das Ausmaß der Sanktionen durch unterschiedliche Informationen bestimmt. In Belgien (fläm.) sind ausschließlich finanzielle Sanktionen vorgesehen; ist das Evaluationsergebnis jedoch unzureichend, zieht dies in den meisten Fällen keine umgehenden finanziellen Sanktion nach sich. Stattdessen wird der Schule eine Frist von drei Jahren gewährt, um die Schwachstellen zu verbessern. Nach Ablauf dieser Frist wird eine abschließende Evaluation durchgeführt. Nur wenn die erzielten Verbesserungen unbefriedigend sind, können finanzielle Sanktionen verhängt werden.

Weitaus mehr OECD-Länder ziehen diese Informationen heran, um Entscheidungen über schulische Verbesserungen anzuregen. So nutzen 19 OECD-Länder und das Partnerland Israel Informationen aus der Schülerleistungsbeurteilung und der Schulevaluation für die Verbesserung von Schulen. Da sich die Debatte um Schulevaluationen und landesweite Schülerleistungstests häufig in erster Linie um die Rechenschaftspflicht der Schulen dreht, ist diese Form der Informationsnutzung auch sehr wichtig. Zu beachten ist jedoch, dass auch die Nutzung der Informationen für finanzielle Belohnungen oder Sanktionen im Wesentlichen die Verbesserung der Schulen zum Ziel haben kann. Ein wesentlicher Gesichtspunkt dieser Belohnungen und Sanktionen können die Anreize sein, die durch sie für die Verbesserung der Schulen geschaffen werden. Tatsächlich nutzen die drei Länder (Belgien [fläm.], Korea und die Vereinigten Staaten), die aufgrund dieser Informationen finanzielle Belohnungen vergeben und Sanktionen verhängen, diese Informationen auch dazu, Entscheidungen über die Unterstützung der Verbesserung der Schulen anzuregen. Das könnte ein Hinweis auf umfassendere Ansätze im Bereich Schulverbesserung und Rechenschaftspflicht sein. In einigen Ländern wie den Vereinigten Staaten jedoch könnte der Schwerpunkt weiterhin auf Maßnahmen im Rahmen der Rechenschaftspflicht der Schulen liegen, die auf eine Anhebung der Standards abzielen.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2006 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2004/2005.

Öffentliche Bildungseinrichtungen

Eine Bildungseinrichtung gilt als öffentlich, wenn sie

- der direkten Kontrolle und Verwaltung einer Behörde oder eines Amts für das Bildungswesen untersteht oder
- entweder direkt von einer staatlichen Bildungsbehörde kontrolliert und verwaltet wird oder von einer Regierungsbehörde bzw. einem Verwaltungsgremium kontrolliert und verwaltet wird, dessen Mitglieder überwiegend entweder von einer staatlichen Behörde ernannt oder mit öffentlichem Wahlrecht gewählt werden.

Landesweite Prüfungen, Leistungsmessungen und Statistiken

Nationale Prüfungen sind als Leistungsbeurteilungen mit formalen Auswirkungen auf den weiteren Bildungsgang der Schüler zu sehen. Die Länder wurden angewiesen, ohne Rücksicht auf die Anzahl der durch die Prüfung abgedeckten Schulfächer mit „Ja“ zu antworten; so sollte die Antwort auch dann bejahend sein, wenn die Prüfungen nur ein oder zwei Schulfächer abdeckten. Wie die Prüfungen basieren die landesweiten Leistungsmessungen eher auf Schülerleistungstests; während Prüfungen jedoch formale Auswirkungen auf den weiteren Bildungsgang der Schüler haben, trifft dies für landesweite Leistungsmessungen nicht zu.

Statistiken über den nachfolgenden Bildungsweg bzw. den Werdegang auf dem Arbeitsmarkt können auf Volkszählungsdaten basieren und somit alle Schüler einbeziehen, oder sie beschränken sich auf repräsentative Erhebungen.

Schulinspektionen und -evaluationen

Vorgeschriebene Schulinspektionen stehen für den gesetzlichen Rahmen, der von der Zentralverwaltungsebene oder von niedrigeren Verwaltungsebenen wie Regionalbüros oder Kommunen aus greifen kann. Schulinspektionen können durch Inspektoren, Ausschüsse, die Besuche durchführen, oder Überprüfungsgremien erfolgen. Die Selbstevaluation von Schulen ist eine interne Schulevaluation, die durchgeführt wird, um die eigene Schulpraxis zu verbessern und/oder die Eltern und die Gemeinschaft vor Ort zu informieren.

Informationen aus Schulevaluationen und im Rahmen der Rechenschaftspflicht

Informationen, die im Rahmen von Schulevaluationen und der Rechenschaftspflicht gewonnen werden, sind als jede Art systematischer, deskriptiver Informationen definiert, bei denen eine evaluierende Interpretation erfolgt; sie können von den in Tests erreichten Punktzahlen, Inspektionsberichten, Audits oder statistischen Daten abhängen.

Zusätzliche Informationen

Hinweise zu den in Bezug auf diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und angewandten Methodik s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2007*.

Tabelle D5.1

Evaluation öffentlicher Schulen im Sekundarbereich I (2005)

	Schülerinformationen			Schulinformationen		Organisatorischer Rahmen	
	Nationale Prüfungen	Periodische nationale Leistungsprüfungen während der Schulpflicht	Statistiken zum weiteren Bildungsverlauf von Schülern[1]	Vorgeschriebene regelmäßige Schulinspektionen[2]	Vorgeschriebene regelmäßige Selbstevaluationen der Schule[3]	Nationale/ regionale Schulaufsichtsbehörde	Zentralverwaltung führt systematische Schüler- bzw. Schulevaluationen durch[4]
OECD-Länder							
Australien		■	■	■	■	■	■
Österreich						■	■
Belgien (fläm.)		■	■	■		■	
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.				■		■	■
Dänemark	■	■	■		■		■
England		■	■	■	■	■	■
Finnland		■					■
Frankreich	■	■	■	■	■	■	■
Deutschland[5]	■	■		■	■	■	■
Griechenland	■			■	■	■	■
Ungarn		■			■		■
Island	■	■		■	■		■
Irland	■		■	■	■	■	■
Italien		■	■				■
Japan					■		
Korea	■	■	■	■	■	■	■
Luxemburg	■	■	■	■	■		■
Mexiko	■	■		■			■
Niederlande	■		■	■	■	■	■
Neuseeland	■		■	■	■	■	■
Norwegen	■	■	■		■		■
Polen	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	■	■		■	■	■	■
Schottland	■	■	■	■	■	■	■
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m
Spanien				■	■	■	■
Schweden	■	■	■	■	■	■	■
Schweiz				■		■	
Türkei	■	■		■		■	■
Vereinigte Staaten		■					
Partnerländer							
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m
Israel	■	■		■		■	■
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m

m: keine Informationen verfügbar

■: *zutreffend*

1. Statistiken über die weitere Laufbahn des Schülers im Bildungssystem bzw. auf dem Arbeitsmarkt. 2. Gesetzliche bzw. formale verwaltungstechnische Vorschriften, die eine regelmäßige Überprüfung von Schulen vorschreiben. 3. Gesetzliche bzw. formale verwaltungstechnische Vorschriften, die regelmäßige Selbstevaluationen der Schulen vorschreiben. 4. Einheit(en) bei der Zentralverwaltung für systematische Schüler- bzw. Schulevaluationen.
5. Als positive Antwort gewertet, wenn 50 Prozent der Länder und mehr eine positive Antwort gaben.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068530235142
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 5

Tabelle D5.2

Nutzung von Informationen, die im Rahmen von Schulevaluationen und der Rechenschaftspflicht öffentlicher Schulen im Sekundarbereich I gewonnen wurden (2005)

	Verfügbarkeit von Informationen, die im Rahmen von Schulevaluationen und der Rechenschaftspflicht gewonnen wurden			Nutzung von Informationen aus der Evaluation von Schulen durch höhere Verwaltungsebenen	
	Informationen werden lokal oder der allgemeinen Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt	Informationen werden speziellen Zielgruppen (z. B. Eltern) zur Verfügung gestellt	Informationen werden Eltern zur Verfügung gestellt, um eine informierte Schulauswahl zu unterstützen	Um die Schulen finanziell zu belohnen bzw. zu sanktionieren	Um Entscheidungen hinsichtlich Schulverbesserungen zu unterstützen
OECD-Länder					
Australien	■	■	■		■
Österreich	a	a	a	a	a
Belgien (fläm.)	■	■	■	■	■
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	■	■	a		■
Dänemark	■	■	■		■
England	■	■	■		■
Finnland	a	a	a	a	a
Frankreich	■	■	a	a	■
Deutschland[1]	■	■			■
Griechenland					■
Ungarn					
Island	■	■	a		■
Irland					■
Italien		■	■		
Japan					
Korea			a	■	■
Luxemburg	■	■	a		■
Mexiko	■	■			
Niederlande	■	■	■		m
Neuseeland	■	■	■		■
Norwegen	■	■	a		■
Polen	m	m	m	m	m
Portugal	■	■			■
Schottland	■	■	■		■
Slowakische Republik	m	m	m	m	m
Spanien	■	■			■
Schweden	■	■	■		■
Schweiz					
Türkei		■	a		
Vereinigte Staaten	■	■	■	■	■
Partnerländer					
Brasilien	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m
Israel					■
Russische Föderation	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m

m: keine Informationen verfügbar

■*: zutreffend*

1. Als positive Antwort gewertet, wenn 50 Prozent der Länder und mehr eine positive Antwort gaben.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068530238142

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 5

Copyrighted material

Anhang 1

Merkmale der Bildungssysteme

Das typische Abschlussalter ist das Alter am Ende des letzten Schul-/Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs und -gangs, in dem der Schüler bzw. Studierende den Abschluss erlangt. Es ist dies das Alter, in dem der Abschluss „normalerweise" erworben wird. (Es sei darauf hingewiesen, dass in einigen Bildungsbereichen der Begriff Abschlussalter nicht wörtlich zu verstehen ist und hier rein aus Definitionsgründen verwendet wird.)

Tabelle X1.1a

Typisches Abschlussalter im Sekundarbereich II

	Ausrichtung des Bildungsgangs		Weitere Ausbildung/ Arbeitsmarkteintritt			
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsvorbereitende/ berufsbildende Bildungsgänge	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C kurz[1]	ISCED 3C lang[1]
OECD-Länder						
Australien	17–18	17–18	17–18	17–18	17–18	17–18
Österreich	18	18	18	18	18	a
Belgien	18	18	18	a	18	18
Kanada	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	18–19	18–19	18–19	18–19	a	18–19
Dänemark	19–20	19–20	19–20	a	19–20	19–20
Finnland	19	19	19	a	a	a
Frankreich	m	m	m	m	m	m
Deutschland	19	19	19	19	19	a
Griechenland	17–18	17–18	17–18	a	16–17	17–18
Ungarn	18	18	18–20	a	16–17	18
Island	20	20	20	19	18	20
Irland	17–18	18	17–18	a	19	17–18
Italien	19	19	19	19	17	a
Japan	18	18	18	18	18	18
Korea	17–18	17–18	17–18	a	a	17–18
Luxemburg	17–19	17–19	17–19	19	17–19	17–19
Mexiko	18	18	18	a	a	18
Niederlande	18–20	18–20	17–18	a	18–19	18–20
Neuseeland	17–18	17–18	18	17	17	17
Norwegen	18–19	18–19	18–19	a	m	18–19
Polen	18	20	19–20	a	a	19–20
Portugal	17–18	17–18	17–18	17–18	17–18	17–18
Slowakische Republik	18–20	18–20	19–20	a	17	18–19
Spanien	17	17	17	a	17	17
Schweden	19	19	19	a	a	19
Schweiz	18–20	18–20	18–20	18–20	m	17–19
Türkei	16–17	16–17	16–17	a	m	a
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m
Partnerländer						
Brasilien	17	18	19	18	a	a
Chile	18	18	18	a	a	a
Estland	19	19	19	a	a	a
Israel	18	18	18	a	a	18
Russische Föderation	17	17	17	17	17	17–18
Slowenien	19	19	19	19	17–18	a

1. Zeitliche Einteilung bei ISCED 3C kurz: mindestens 1 Jahr kürzer als ISCED-3A/3B-Bildungsgänge; ISCED 3C lang: ähnlich lang wie ISCED-3A/3B-Bildungsgänge.
Quelle: OECD.
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.1b

Typisches Abschlussalter im postsekundaren, nicht tertiären Bereich

	Weitere Ausbildung/ Arbeitsmarkteintritt		
	ISCED 4A	ISCED 4B	ISCED 4C
OECD-Länder			
Australien	a	a	18–19
Österreich	19	20	20
Belgien	19	19	19–21
Kanada	m	m	m
Tschechische Republik	20	a	20
Dänemark	21–22	a	a
Finnland	a	a	25–29
Frankreich	m	m	m
Deutschland	22	22	a
Griechenland	a	a	19–20
Ungarn	a	a	19–22
Island	a	a	21
Irland	a	a	18–19
Italien	a	a	20
Japan	m	m	m
Korea	a	a	a
Luxemburg	a	a	20–25
Mexiko	a	a	a
Niederlande	a	a	18–20
Neuseeland	18	18	18
Norwegen	19	a	20
Polen	a	a	21
Portugal	m	m	m
Slowakische Republik	20–21	a	a
Spanien	18	a	a
Schweden	a	a	19–20
Schweiz	19–21	21–23	a
Türkei	a	a	a
Vereinigtes Königreich	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m
Partnerländer			
Brasilien	a	a	a
Chile	a	a	a
Estland	a	a	21
Israel	m	m	a
Russische Föderation	a	a	19
Slowenien	20	20	a

Quelle: OECD.
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.1c
Typisches Abschlussalter im Tertiärbereich

	Tertiärbereich B (ISCED 5B)	Tertiärbereich A (ISCED 5A)			Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge (ISCED 6)
		3 bis weniger als 5 Jahre	5 bis 6 Jahre	Mehr als 6 Jahre	
OECD-Länder					
Australien	23–29	20	20	22	24–28
Österreich	20–22	22	23	25	25
Belgien	21–23	22–24	23–24	25–27	25–29
Kanada	m	22	23	25	29
Tschechische Republik	23–24	22–23	24–25	a	27–28
Dänemark	21–25	22–24	25–26	26–28	30–34
Finnland	21–22	22–26	24–28	30–34	29
Frankreich	20–21	m	m	m	25–26
Deutschland	21–22	25	26	a	28
Griechenland	24	21–22	22–24	22–24	24–28
Ungarn	21	m	m	m	30
Island	22–24	23	25	a	29
Irland	20	21–22	23–24	24	27
Italien	22–23	22	23–25	a	27–29
Japan	20	22	24	a	27
Korea	20	m	m	m	26
Luxemburg	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	24–28
Niederlande	19–20	22–23	22–24	25–26	25
Neuseeland	20	21–22	22–24	23–24	28
Norwegen	20	22	24	25	27
Polen	24–25	24	25	a	26
Portugal	21	22	23	25–26	m
Slowakische Republik	21–22	21–22	23–24	a	27
Spanien	19	20	22	24	25–27
Schweden	22–23	23–25	25–26	a	27–29
Schweiz	23–29	23–26	23–26	28	29
Türkei	19	22–24	24–28	30–34	30–34
Vereinigtes Königreich	20–21	21	23	24	24
Vereinigte Staaten	20	22	24	25	27
Partnerländer					
Brasilien	24	m	m	m	27
Chile	m	m	m	m	25
Estland	m	m	m	m	28
Israel	20–22	22–26	a	a	28–30
Russische Föderation	m	m	m	m	25–30
Slowenien	m	m	m	m	28

Anmerkung: Wenn Daten zum Tertiärbereich A, aufgegliedert nach der Dauer der Studiengänge, verfügbar waren, ist die Abschlussquote für alle Studiengänge die Summe der Abschlussquoten, aufgegliedert nach der Dauer der Studiengänge.
Quelle: OECD.
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

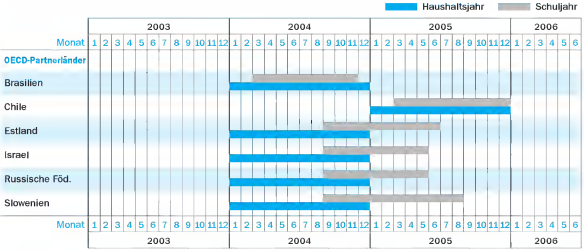
Tabelle X1.2a

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre, OECD-Länder

Quelle: OECD.

Tabelle X1.2b

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre, Partnerländer



Quelle: OECD.

Tabelle X1.3

Abschlussanforderungen für Bildungsgänge im Sekundarbereich II (ISCED 3)

	ISCED 3A				ISCED 3B				ISCED 3C			
	Abschlussprüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Zahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Zahl von Kursstunden	Abschlussprüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Zahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Zahl von Kursstunden	Abschlussprüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Zahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Zahl von Kursstunden
OECD-Länder												
Australien[1, 2]	J/N	J	J	N	N	J	N	N	N	J	N	N
Österreich	J	J	J	N	J	J	J	N	N	J	J	N
Belgien (flām.)[3]	J	J	N	N	a	a	a	a	J	J	N	N
Belgien (frz.)	J	J	N	N	a	a	a	a	J	J	N	N
Kanada (Québec)[1]	N	J	J	N					N	J	J	N
Tschechische Rep.[1]	J	J	J	N	N	J	J	N	J	J	J	N
Dänemark[1]	J	J	J		a	a	a	a	J	J	J	
Finnland	J/N	J	J	N								
Frankreich	J	N	J	N	a	a	a	a	J/N	J	N	
Deutschland	J	J	N	N	J	J	N	N	a	a	a	a
Griechenland[1]	N	J	N	N					N	J	N	N
Ungarn	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N
Island[1]	J/N	J	N	N	J	J	N	N	J/N	J	N	N
Irland[1]	J	N	N	N	a	a	a	a	J	J	J	N
Italien	J	N	J/N	N	J	J/N	J/N	N	J	N	J/N	N
Japan	N	N	J	N	N	N	J	N	N	N	J	N
Korea	N	N	N	J					N	N	N	J
Luxemburg	J	J	J	N	J	J	J	N	J	J	J	N
Mexiko	N	J	J	N					J/N	J	J	N
Niederlande[1]	J	J	J	N	a	a	a	a	J	J	J	N
Neuseeland	J	N	N	N								
Norwegen	N	J	J	N	a	a	a	a	N	J	J	N
Polen	J/N	N	N	N	a	a	a	a	J	N	N	N
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.[1]	J	N	J	N					J	N	J	N
Spanien	N	J	J	N					J/N	J/N	J/N	N
Schweden	J/N	J/N	N	J/N								
Schweiz	J	J	J		J	J	J		J		J	
Türkei[1]	N	N	J	N	N	N	J	N	N	N	J	N
Ver. Königreich[1]	N[4]	J	N	N	a	a	a	a		J	N	N
Vereinigte Staaten[1]	20 J/ 30 N	EB	EB	J[5]	a	a	a	a	a	a	a	a
Partnerland												
Israel[1]	J/N	J	J	N	a	a	a	a	J/N	J	J	

Anmerkung: J = Ja; N = Nein; J/N = teilweise zutreffend; EB = einige Bundesstaaten.

1. Weitere Hinweise zu Abschlussanforderungen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. 2. Abschlussanforderungen für Bildungsgänge ISCED 3A unterscheiden sich je nach Bundesstaat und Territorium. Die in dieser Tabelle gemachten Angaben sind eine verallgemeinernde Darstellung der verschiedenen Anforderungen. 3. Nur bei allgemeinbildenden Bildungsgängen. 4. Normalerweise gibt es keine Abschlussprüfung, obwohl es einige Bildungsgänge ISCED 3A geben kann, die so abgeschlossen werden. 5. Fast alle Bundesstaaten legen eine bestimmte Anzahl von „Carnegie Credits" fest (die durch einen zweisemestrigen Kurs in bestimmten Fächern erworben werden, die je nach Bundesstaat unterschiedlich sind).

Quelle: OECD.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Copyrighted material

Anhang 2

Statistische Bezugsdaten

Tabelle X2.1

Überblick über das wirtschaftliche Umfeld anhand grundlegender Kennzahlen (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2004, zu konstanten Preisen von 2004)

	Öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)	BIP-Deflator (1995 = 100)	Zahl der Schüler/Studierenden (in Vollzeitäquivalenten) an Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung
OECD-Länder				
Australien	m	30 875	125,00	22,5
Österreich	50,3	33 235	110,38	19,4
Belgien	m	31 975	114,47	25,3
Kanada	39,9	32 413	118,03	m
Tschechische Republik	44,4	19 426	156,29	21,3
Dänemark	55,1	32 335	120,47	25,5
Finnland	50,3	29 833	114,18	24,5
Frankreich	53,2	29 006	113,63	24,1
Deutschland	47,1	29 916	105,67	20,3
Griechenland	39,4	27 691	146,56	19,3
Ungarn	m	16 519	248,77	20,9
Island	44,7	33 271	139,66	30,7
Irland	33,9	36 536	143,12	24,5
Italien	47,8	27 744	129,18	19,0
Japan	37,2	28 930	91,56	16,5
Korea	28,1	20 723	131,51	24,2
Luxemburg	43,1	64 843	118,67	m
Mexiko	23,4	10 145	302,43	30,2
Niederlande	46,4	33 571	126,12	21,9
Neuseeland	31,1	24 834	119,95	27,0
Norwegen	45,8	41 880	141,74	25,1
Polen	m	13 089	187,56	23,9
Portugal	46,7	19 324	134,11	20,7
Slowakische Republik	23,1	14 651	163,63	22,6
Spanien	38,7	26 018	135,65	19,2
Schweden	56,8	31 072	112,11	24,9
Schweiz	46,0	34 740	105,04	m
Türkei	m	7 212	3 972,22	19,7
Vereinigtes Königreich	43,3	31 780	126,15	24,8
Vereinigte Staaten	36,4	39 660	118,84	22,9
Partnerländer				
Brasilien	32,7	9 054	224,69	27,2
Chile[1]	m	12 635	150,09	27,9
Estland	34,2	14 441	187,99	24,7
Israel	49,2	24 512	146,38	30,1
Russische Föderation	m	9 899	868,01	14,8
Slowenien	47,4	21 536	184,81	20,1

1. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD.

Erläuterung zur Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2004, zu konstanten Preisen von 2004)[1]

	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung)[2]	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das nationale Haushaltsjahr)[3]	Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung)	Gesamtbevölkerung in Tausend (Schätzung zur Mitte des Jahres)	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1)	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (Eurozone = 1)	Kaufkraftparitäten (KKP) für den privaten Verbrauch (US-Dollar = 1)
OECD-Länder							
Australien	857 765	848 008	m	20 204	1,359	1,570	1,4
Österreich	235 819		118 664	8 175	0,868	1,002	0,89
Belgien	288 089		m	10 421	0,865	0,998	0,91
Kanada	1 290 788		515 468	31 989	1,245	1,438	1,26
Tschechische Republik	2 781 060		1 235 094	10 207	14,026	16,196	15,06
Dänemark	1 467 310		807 820	5 403	8,399	9,698	8,94
Finnland	151 935		76 484	5 227	0,974	1,125	1,07
Frankreich	1 659 020		883 116	62 324	0,918	1,060	0,95
Deutschland	2 207 200		1 039 600	82 501	0,894	1,033	0,9
Griechenland	212 734		83 801	11 062	0,695	0,802	0,75
Ungarn	20 712 284		m	10 107	124,053	143,249	133,39
Island	915 286		409 233	293	94,024	108,572	103,46
Irland	147 569		50 072	4 059	0,995	1,149	1,08
Italien	1 388 870		663 443	58 175	0,861	0,994	0,91
Japan[4]	496 050 500	491 920 250	183 222 000	127 751	133,101	153,696	152,31
Korea	779 380 500		218 768 500	48 082	782,194	903,227	888,8
Luxemburg	26 996		11 647	453	0,918	1,061	0,9
Mexiko	7 709 096		1 802 610	104 000	7,307	8,438	7,9
Niederlande	489 854		227 535	16 276	0,897	1,035	0,91
Neuseeland	148 484		46 234	4 063	1,472	1,699	1,5
Norwegen	1 716 933		786 170	4 591	8,930	10,311	9,72
Polen	922 157		m	38 180	1,845	2,131	2,07
Portugal	143 478		66 975	10 502	0,707	0,816	0,75
Slowakische Republik	1 355 262		312 732	5 382	17,186	19,845	18,89
Spanien	840 106		325 095	42 692	0,756	0,873	0,78
Schweden	2 565 056		1 456 493	8 994	9,179	10,599	9,57
Schweiz	447 309		205 981	7 454	1,727	1,995	1,86
Türkei	430 511		m	71 789	0,831	0,960	0,9
Vereinigtes Königreich	1 178 527	1 126 854	509 421	59 835	0,619	0,715	0,61
Vereinigte Staaten	11 657 300	11 469 975	4 243 239	293 933	1	1,155	1
Eurozone					**0,866**	**1,000**	**m**
Partnerländer							
Brasilien	1 941 498		634 416	182 937	1,172	1,354	m
Chile[5]	64 549 001		*m*	16 295	313,522	362,035	*m*
Estland	146 694		50 217	1 351	7,519	8,682	m
Israel	548 936		270 251	6 809	3,289	3,798	*m*
Russische Föderation	17 008 400		*m*	143 850	11,944	13,793	m
Slowenien	6 271 795		2 974 939	1 996	145,871	168,442	m

1. Angaben zu BIP, KKP und öffentlichen Gesamtausgaben für Länder in der Eurozone in Euro. 2. BIP in Australien sowie BIP und öffentliche Gesamtausgaben in Neuseeland für das Haushaltsjahr berechnet. 3. Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als wt – 1 (BIPt – 1) + wt (BIPt), mit wt und wt – 1 als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahres für Bildung. In Kapitel B wurden für Australien, Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen. 4. Öffentliche Gesamtausgaben an das Haushaltsjahr angepasst. 5. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD.

Erläuterung zur Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.3

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 1995, zu konstanten Preisen von 1995)[1]

	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung)[2]	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das nationale Haushaltsjahr)[3]	Bruttoinlandsprodukt (zu konstanten Preisen von 2004, Basisjahr = 1995)[2]	Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung)	Gesamtbevölkerung in Tausend (Schätzung zur Mitte des Jahres)	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1)	Kaufkraftparitäten (KKP) für den privaten Verbrauch (US-Dollar = 1)
OECD-Länder							
Australien	518 144	502 361	686 212	184 270	18 193	1,319	1,380
Österreich	175 526		213 639	98 374	7 948	0,950	0,983
Belgien	207 782		251 680	107 927	10 137	0,922	0,952
Kanada	810 426	771 914	1 093 593	381 542	29 302	1,215	1,270
Tschechische Republik	1 466 522		1 779 434	783 678	10 331	10,858	12,264
Dänemark	1 019 545		1 217 947	606 983	5 230	8,589	8,915
Finnland	95 916		133 067	59 039	5 108	0,980	1,131
Frankreich	1 194 808		1 460 042	650 674	59 419	0,959	1,029
Deutschland	1 848 450		2 088 821	1 012 330	81 661	1,027	0,100
Griechenland	102 790		145 150	m	10 634	0,579	0,647
Ungarn	5 767 686		8 325 998	2 327 299	10 329	59,296	61,863
Island	454 213		655 371	186 845	267	75,172	87,627
Irland	53 147		103 107	21 840	3 601	0,817	0,894
Italien	947 339		1 075 108	499 713	56 844	0,776	0,826
Japan[4]	493 271 700	488 212 650	541 780 074	m	125 472	174,851	197,747
Korea	398 837 700		592 620 667	83 080 800	45 093	690,037	685,207
Luxemburg	15 110		22 748	5 996	410	1,003	0,963
Mexiko	1 837 019		2 549 055	380 924	90 164	2,929	3,170
Niederlande	305 261		388 412	170 327	15 460	0,903	0,917
Neuseeland	93 387		123 793	31 743	3 676	1,463	1,476
Norwegen	937 445		1 211 317	483 072	4 358	9,013	9,534
Polen	337 222		491 667	147 561	38 588	1,147	1,260
Portugal	85 138		106 983	m	10 030	0,612	0,638
Slowakische Republik	585 784		828 265	189 100	5 363	13,140	13,244
Spanien	447 205		619 337	192 633	39 388	0,709	0,750
Schweden	1 787 889		2 287 929	1 199 338	8 827	9,421	10,211
Schweiz	372 250		425 849	157 093	7 081	1,997	2,103
Türkei	7 763		10 838	m	61 644	0,023	0,026
Vereinigtes Königreich	719 747	690 268	932 671	322 934	58 025	0,624	0,643
Vereinigte Staaten	7 342 300	7 261 100	9 809 217	2 717 835	266 588	1	1
Partnerländer							
Brasilien	646 192		745 444	224 283	152 945	0,63	m
Chile	25 875 699		43 007 633	5 265 291	14 210	247,49	m
Estland	43 061		78 031	m	1 448	4,810	m
Israel	283 038		389 898	147 374	5 545	2,986	m
Russische Föderation	1 540 493		1 959 467	m	147 613	1,63	m
Slowenien	m		3 393 643	m	1 990	0,402	m

1. Angaben zu BIP, KKP und öffentlichen Gesamtausgaben für Länder in der Eurozone in Euro. 2. Australien und Neuseeland: BIP und öffentliche Gesamtausgaben für das Haushaltsjahr berechnet. 3. Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als wt – 1 (BIPt – 1) + wt (BIPt), mit wt und wt – 1 als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahres für Bildung. In Kapitel B wurden für Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen. 4. Öffentliche Gesamtausgaben an das Haushaltsjahr angepasst.

Quelle: OECD.

Erläuterung zur Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche (2004, US-Dollar)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-jährige und Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne FuE-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	5 609	7 522	8 596	7 923	7 738	8 181	14 565	13 629	9 953	7 820
Österreich	5 955	7 479	8 747	9 715	9 213	x(4)	9 823	13 927	13 614	9 358	9 561
Belgien	4 670	6 304	x(5)	x(5)	7 364	x(5)	x(9)	x(9)	11 250	7 524	7 619
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	2 959	2 600	4 441	4 461	4 451	2 040	3 048	6 651	6 288	5 319	4 176
Dänemark	5 001	7 592	7 726	8 893	8 313	x(4,9)	x(9)	x(9)	14 303	10 698	9 174
Finnland	3 899	5 081	8 120	5 968	6 775	x(5)	7 948	11 388	11 386	7 009	7 101
Frankreich	4 770	4 909	7 571	9 547	8 440	3 943	8 803	10 814	10 305	7 121	7 612
Deutschland	5 454	4 917	6 043	10 393	7 528	10 506	6 372	13 134	12 177	7 675	7 753
Griechenland	x(2)	4 255	x(5)	x(5)	4 828	5 267	2 360	6 667	5 179	4 186	4 755
Ungarn[1]	3 935	3 572	3 193	3 690	3 434	5 906	4 733	6 694	6 599	5 215	4 023
Island	5 556	7 665	7 528	6 662	7 017	x(4,9)	x(9)	x(9)	8 071	m	7 510
Irland	4 559	4 996	6 397	6 734	6 550	4 762	x(9)	x(9)	9 408	6 859	6 185
Italien[1]	5 646	6 988	7 240	7 538	7 417	m	7 922	7 296	7 303	4 550	7 303
Japan	3 447	5 725	6 401	6 889	6 655	x(4,9)	6 658	12 039	10 655	m	7 120
Korea	2 218	3 952	5 331	6 587	5 950	a	3 752	7 568	6 220	5 416	5 275
Luxemburg[1]	x(2)	13 734	18 406	18 094	18 242	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1 659	1 567	1 481	2 371	1 777	a	x(9)	x(9)	5 345	4 471	1 968
Niederlande	5 721	6 130	7 830	6 933	7 429	6 526	a	13 641	13 641	8 508	7 881
Neuseeland	5 016	5 092	5 233	7 283	6 179	5 310	5 681	9 648	8 698	8 084	6 179
Norwegen	3 975	7 839	8 705	11 482	10 206	x(5)	x(9)	x(9)	13 777	9 599	9 850
Polen[1]	3 606	2 791	2 516	2 629	2 576	2 806	2 457	3 986	3 933	3 471	2 962
Portugal[1]	4 205	4 413	5 994	5 621	5 815	m	x(9)	x(9)	7 297	m	5 476
Slowakische Rep.	2 343	1 886	2 173	2 870	2 496	x(4)	x(4)	5 945	5 945	5 404	2 782
Spanien	4 477	4 814	x(5)	x(5)	6 498	x(5)	8 109	9 291	9 093	6 645	6 399
Schweden	4 236	7 164	7 516	7 882	7 710	3 296	x(9)	x(9)	15 555	8 013	8 714
Schweiz[1]	3 326	7 959	8 541	14 272	11 307	7 801	5 545	21 726	20 399	11 623	11 035
Türkei[1]	m	1 035	a	1 670	1 670	a	x(9)	x(9)	m	3 909	1 410
Ver. Königreich	8 037	6 026	x(5)	x(5)	7 191	x(5)	x(9)	x(9)	11 648	8 917	7 374
Vereinigte Staaten	7 896	8 806	9 490	10 468	9 938	m	x(9)	x(9)	22 476	19 842	12 092
OECD-Durchschnitt	**4 593**	**5 548**	**6 668**	**7 499**	**6 927**	**4 393**	**~**	**~**	**10 926**	**7 575**	**6 682**

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.5

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche (2004, Euro)

In Euro, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne FuE-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich	Anteil der Schüler/Studierenden (in Vollzeitäquivalenten) im		
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende forschungsgerichtete Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt			Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primar-, Sekundar- und postsekundarbereich nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	5 002	6 709	7 867	7 066	6 901	7 296	12 990	12 155	8 876	6 974	2,9	81,5	15,5
Österreich	5 288	6 641	7 767	8 627	8 181	x(4)	8 723	12 367	12 089	8 310	8 490	13,2	71,9	15,0
Belgien	4 257	5 746	x(5)	x(5)	6 713	x(5)	x(9)	x(9)	10 255	6 859	6 945	15,3	71,4	13,2
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	2 752	2 417	4 130	4 148	4 139	1897	2 834	6 185	5 847	4 946	3 884	13,3	72,2	14,5
Dänemark	4 610	6 998	7 122	8 198	7 663	x(4,9)	x(9)	x(9)	13 185	9 861	8 457	20,5	64,5	15,0
Finnland	3 708	4 833	7 723	5 676	6 444	x(5)	7 559	10 831	10 829	6 666	6 753	10,8	71,8	17,4
Frankreich	4 276	4 401	6 787	8 559	7 566	3 535	7 892	9 694	9 238	6 384	6 824	17,3	67,7	15,0
Deutschland	4 754	4 285	5 267	9 057	6 561	9 156	5 554	11 447	10 613	6 689	6 757	13,4	73,1	13,4
Griechenland	x(2)	3 979	x(5)	x(5)	4 515	4 926	2 207	6 235	4 843	3 915	4 447	x(13)	71,2	28,8
Ungarn[1]	3 664	3 327	2 973	3 436	3 197	5 500	4 407	6 234	6 144	4 856	3 747	16,4	71,0	12,7
Island	5 295	7 304	7 174	6 348	6 687	x(4,9)	x(9)	x(9)	7 691	m	7 157	12,8	73,7	13,5
Irland	4 285	4 696	6 012	6 330	6 157	4 476	x(9)	x(9)	8 843	6 447	5 814	0,1	82,6	17,3
Italien[1]	5 171	6 400	6 631	6 903	6 792	m	7 255	6 682	6 688	4 167	6 688	11,7	69,6	18,7
Japan	3 416	5 673	6 343	6 827	6 595	x(4,9)	6 598	11 930	10 559	m	7 056	8,4	71,9	18,6
Korea	2 183	3 889	5 246	6 482	5 855	a	3 692	7 447	6 121	5 330	5 191	4,7	67,4	27,9
Luxemburg[1]	x(2)	11 655	15 620	15 355	15 481	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1 554	1 467	1 387	2 220	1 664	a	x(9)	x(9)	5 004	4 186	1 843	12,3	80,2	7,5
Niederlande	5 029	5 388	6 883	6 094	6 531	5 737	a	11 991	11 991	7 479	6 927	9,9	76,0	14,1
Neuseeland	4 427	4 495	4 619	6 429	5 455	4 687	5 015	8 516	7 678	7 136	5 454	6,0	79,1	14,9
Norwegen	3 747	7 389	8 206	10 823	9 620	x(5)	x(9)	x(9)	12 987	9 049	9 285	11,5	72,2	16,0
Polen[1]	3 503	2 711	2 444	2 554	2 502	2 725	2 386	3 872	3 821	3 372	2 877	9,2	75,4	15,3
Portugal[1]	3 863	4 054	5 507	5 163	5 342	m	x(9)	x(9)	6 703	m	5 030	7,8	76,2	16,1
Slowakische Rep.	2 230	1 796	2 069	2 732	2 376	x(4)	x(4)	5 659	5 659	5 144	2 648	12,6	76,5	10,9
Spanien	3 998	4 299	x(5)	x(5)	5 803	x(5)	7 242	8 298	8 121	5 935	5 715	16,8	66,3	16,9
Schweden	3 825	6 469	6 786	7 117	6 962	2 976	x(9)	x(9)	14 045	7 235	7 868	14,7	71,8	13,5
Schweiz[1]	3 102	7 422	7 964	13 309	10 544	7 275	5 171	20 260	19 023	10 838	10 290	10,6	77,8	11,6
Türkei[1]	m	970	a	1 565	1 565	a	x(9)	x(9)	m	3 684	1 322	1,6	89,6	8,8
Ver. Königreich	6 862	5 145	x(5)	x(5)	6 140	x(5)	x(9)	x(9)	9 945	7 614	6 296	4,3	83,5	12,2
Vereinigte Staaten	6 838	7 626	8 218	9 065	8 607	m	x(9)	x(9)	19 464	17 183	10 472	8,7	72,4	19,0
OECD-Durchschnitt	**4 586**	**5 064**	**5 983**	**6 827**	**6 361**	**3 986**	**~**	**~**	**6 613**	**4 686**	**5 115**	**10,5**	**74,3**	**15,4**
Partnerländer														
Brasilien[1]	1 014	1 004	1 015	694	894	a	x(4)	7 811	7 810	7 710	1 128	9,9	87,5	2,6
Chile[2]	2 131	1 836	1 824	1 786	1 799	a	3 786	7 006	5 952	m	2 480	8,8	76,6	14,6
Estland[1]	1 027	2 506	3 099	3 178	3 137	a	3 632	n	3 942	m	2 946	19,2	76,7	4,1
Israel	3 705	4 496	x(5)	x(5)	5 253	3 700	7 511	10 324	9 776	7 596	5 664	16,0	68,0	15,7
Russ. Föderation[1]	m	x(5)	x(5)	x(5)	1 398	x(5)	1 613	2 460	2 218	m	1 537	m	m	m
Slowenien[1]	5 515	x(3)	6 433	4 384	5 851	x(4)	x(9)	x(9)	6 937	5 946	5 910	10,4	71,6	18,0

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.6a

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2005)

	Lehrergehälter in Landeswährung (1996)[1]								
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		
	Anfangsgehalt/ Mindest-ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs-erfahrung/Min-destausbildung	Höchstgehalt/ Mindest-ausbildung	Anfangsgehalt/ Mindest-ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs-erfahrung/Min-destausbildung	Höchstgehalt/ Mindest-ausbildung	Anfangsgehalt/ Mindest-ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs-erfahrung/Min-destausbildung	Höchstgehalt/ Mindest-ausbildung
OECD-Länder									
Australien	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781
Österreich	19 911	25 522	40 136	20 598	26 791	42 910	21 891	29 334	48 204
Belgien (flām.)[2]	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Belgien (frz.)[2]	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Tschechische Rep.	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Dänemark	200 000	244 000	250 000	200 000	244 000	250 000	218 000	310 000	325 000
England	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423
Finnland	17 660	23 378	24 051	19 846	27 751	28 928	20 519	28 928	30 610
Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Deutschland	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Griechenland	10 772	12 854	15 148	11 141	13 223	15 518	11 141	13 223	15 518
Ungarn	341 289	462 618	597 402	341 289	462 618	597 402	435 279	574 067	717 756
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	18 235	28 189	33 362	19 141	29 872	33 679	19 141	29 872	33 679
Italien	14 939	18 030	21 864	16 213	19 796	24 233	16 213	20 412	25 442
Japan	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 733 000
Korea	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	29 105	38 606	63 264	37 092	47 174	76 196	m	m	m
Niederlande	21 772	26 537	32 627	22 925	28 847	35 840	23 120	40 273	47 756
Neuseeland	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220
Norwegen	165 228	201 446	204 211	165 228	201 446	204 211	178 752	207 309	222 078
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902
Schottland	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	18 609	21 823	27 940	m	m	m	21 582	25 327	31 780
Schweden	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Schweiz	65 504	87 585	100 847	m	m	m	m	m	m
Türkei	w	w	w	a	a	a	w	w	w
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Angaben zu den Lehrergehältern in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Angaben zu den Lehrergehältern von 1996 beziehen sich auf ganz Belgien.
Quelle: OECD.
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.6a (Forts.)

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2005)[1]

	Lehrergehälter in Landeswährung (2005)[2]									BIP-Deflator 2005 (1996 = 100)
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	
OECD-Länder										
Australien	43 234	62 240	62 240	43 562	62 384	62 384	43 562	62 384	62 384	130
Österreich	23 485	31 050	46 752	24 598	33 635	48 660	24 780	34 265	51 270	111
Belgien (flåm.)	25 280	35 417	43 185	25 280	35 417	43 185	31 375	45 301	54 459	117
Belgien (fr.)	23 970	33 598	40 984	24 066	33 973	41 621	29 995	43 704	52 719	117
Tschechische Rep.	262 181	343 268	408 694	262 181	343 268	408 694	266 417	349 521	416 924	142
Dänemark	294 528	332 015	332 015	294 528	332 015	332 015	289 274	404 229	404 229	121
England	18 558	27 123	27 123	18 558	27 123	27 123	18 558	27 123	27 123	125
Finnland	27 020	31 490	31 490	31 360	37 080	37 080	33 700	42 120	42 120	114
Frankreich	21 109	28 395	41 896	23 381	30 667	44 280	23 608	30 895	44 530	114
Deutschland	35 656	44 370	46 264	36 994	45 534	47 536	40 008	49 048	51 640	107
Griechenland	17 840	21 476	25 802	17 640	21 476	25 802	17 640	21 476	25 802	141
Ungarn	1 470 996	1 944 576	2 574 420	1 470 996	1 944 576	2 574 420	1 706 028	2 432 388	3 175 116	209
Island	2 275 524	2 573 556	3 010 140	2 275 524	2 573 556	3 010 140	2 447 000	3 014 000	3 198 000	139
Irland	28 127	46 591	52 796	28 127	46 591	52 796	28 127	46 591	52 796	145
Italien	20 862	25 234	30 694	22 484	27 487	33 703	22 484	28 259	35 238	126
Japan	3 335 000	6 236 000	7 956 000	3 335 000	6 236 000	7 956 000	3 335 000	6 237 000	8 152 000	90
Korea	23 211 000	39 712 000	63 762 000	23 115 000	39 616 000	63 666 000	23 115 000	39 616 000	63 666 000	125
Luxemburg	45 123	62 139	91 966	65 007	81 258	112 936	65 007	81 258	112 936	129
Mexiko	94 282	124 082	205 700	120 878	157 816	260 864	m	m	m	244
Niederlande	28 636	37 210	41 568	29 817	40 880	45 547	29 913	54 712	60 348	125
Neuseeland	28 419	54 979	54 979	28 419	54 979	54 979	28 419	54 979	54 979	122
Norwegen	277 032	309 480	344 664	277 032	309 480	344 664	296 508	333 492	361 488	148
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	164
Portugal	13 905	22 775	35 731	13 905	22 775	35 731	13 905	22 775	35 731	134
Schottland	18 694	29 827	29 827	18 694	29 827	29 827	18 694	29 827	29 827	125
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	162
Spanien	24 169	28 122	35 382	27 199	31 561	39 390	27 784	32 293	40 313	136
Schweden	241 200	283 200	328 700	246 000	290 400	332 400	261 000	313 600	356 600	112
Schweiz	69 749	90 483	109 622	80 203	103 037	124 731	94 308	120 602	143 934	105
Türkei	15 703 400 000	17 168 140 000	18 960 140 000	a	a	a	15 939 800 000	17 402 540 000	19 196 540 000	2 353
Vereinigte Staaten	33 521	40 734	m	32 225	41 090	m	32 367	41 044	m	120
Partnerländer										
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	46 240	56 731	78 966	46 240	56 731	78 966	46 240	56 731	78 966	134
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	15 156	17 939	19 083	15 156	17 939	19 082	15 156	17 939	19 083	m

1. Für die Berechnung der Lehrergehälter in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, wie in Indikator D3 aufgeführt, wurden die Lehrergehälter in Landeswährung mittels KKP für das BIP vom Januar 2004 in US-Dollar umgerechnet und gegebenenfalls inflationsbereinigt. Lehrergehälter in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den Endverbrauch vom Januar 2004, sind in Tabelle X2.6b des Anhangs 2 aufgeführt. 2. Angaben zu den Lehrergehältern in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro.

Quelle: OECD.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.6b

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (1996, 2005)

	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (2004)[1]	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (2005)[1]	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (Januar 2005)[1]	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, Kalenderjahr 2005)[1]	Gesamtbevölkerung in Tausend (Kalenderjahr 2005)	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, Kalenderjahr 2005)[2]	Referenzjahr für die Angaben von Gehältern in 2005	Inflationsbereinigung (2005)
OECD-Länder								
Australien	1,36	1,38	1,37	965 969	20 474 000	34 240	2005	0,98
Österreich	0,87	0,87	0,87	245 103	8 233 306	34 393	2004/2005	1,00
Belgien (flám.)[3]	0,86	0,86	0,86	298 180	10 473 901	32 996	Jan. 2005	1,00
Belgien (frz.)[3]	0,86	0,86	0,86	298 180	10 473 901	32 996	2004/2005	1,00
Tschechische Republik	14,03	14,08	14,08	2 970 261	10 234 092	20 606	2004/2005	1,00
Dänemark	8,40	8,40	8,40	1 551 967	5 419 000	34 091	2005	0,98
England[4]	0,62	0,62	0,62	1 224 461	60 218 000	32 860	Jan. 2005	1,00
Finnland	0,97	0,97	0,97	157 377	5 245 100	30 959	1 Okt. 2004	1,00
Frankreich	0,92	0,90	0,91	1 710 024	62 702 400	30 266	2004/2005	1,00
Deutschland	0,89	0,88	0,89	2 241 000	82 464 000	30 777	2004/2005	1,00
Griechenland	0,69	0,69	0,69	228 156	11 103 924	29 578	2004	1,02
Ungarn	124,05	124,90	124,47	22 026 763	10 087 452	17 483	Mai 2005	1,00
Island	94,02	94,55	94,29	1 012 201	295 864	36 183	2004/2005	1,00
Irland	1,00	1,00	1,00	161 163	4 148 662	38 850	2004/2005	1,00
Italien	0,86	0,86	0,86	1 417 241	58 530 300	28 094	2005	1,00
Japan	133,10	127,52	130,31	501 402 600	127 773 000	30 773	2004/2005	1,00
Korea	782,19	755,82	769,01	806 621 900	48 294 000	22 098	2005	1,00
Luxemburg	0,92	0,92	0,92	29 396	457 300	70 244	2004/2005	1,00
Mexiko	7,31	7,48	7,39	8 369 246	105 300 000	10 627	2004/2005	1,00
Niederlande	0,90	0,88	0,89	505 646	16 316 000	35 120	2004/2005	1,00
Neuseeland	1,47	1,46	1,47	155 885	4 101 000	25 950	2005	0,99
Norwegen	8,93	8,73	8,83	1 903 841	4 622 000	47 207	2004/2005	1,00
Polen	1,85	1,85	1,85	979 191	38 161 000	13 894	2003/2004	1,00
Portugal	0,71	0,70	0,71	147 787	10 549 424	19 889	2004/2005	1,00
Schottland[4]	0,62	0,62	0,62	1 224 461	60 218 000	32 860	2004/2005	1,00
Slowakische Republik	17,19	17,09	17,14	1 471 131	5 387 099	15 983	2002/2003	1,00
Spanien	0,76	0,76	0,76	905 455	43 398 200	27 400	2004/2005	1,00
Schweden	9,18	9,21	9,19	2 670 547	9 030 000	32 111	2005	1,00
Schweiz	1,73	1,70	1,72	455 594	7 501 000	35 650	2005	1,00
Türkei	831 471,00	876 766,00	854 119,00	487 202	72 065 000	7 711	2005	0,97
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	12 397 900	296 677 000	41 789	2004/2005	1,00
Partnerländer								
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	3,16	3,12	3,14	553 970	6 909 000	25 670	2004/2005	1,00
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	0,60	0,60	0,60	27 625	2 001 000	22 908	2004/2005	1,00

1. Angaben zu KKP und BIP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. BIP pro Kopf in Landeswährung (2005) wurde aus der Gesamtbevölkerung (2005) und dem Gesamt-BIP (2005) berechnet und mittels KKP für das BIP (2005) in US-Dollar umgerechnet. Diese Angaben liegen in dieser Tabelle vor. 3. Angaben zum BIP und der Gesamtbevölkerung beziehen sich auf ganz Belgien. 4. Angaben zum BIP und der Gesamtbevölkerung beziehen sich auf das Vereinigte Königreich. Inflationsbereinigungen wurden vorgenommen, wenn das Referenzjahr nicht mit dem Zeitraum 2004/2005 übereinstimmte und die Inflation zwischen dem tatsächlichen Referenzjahr und dem Zeitraum 2004/2005 um mehr als 1 Prozent differiert hätte.

Quelle: OECD.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.6c

Lehrergehälter (2005)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, in Euro, kaufkraftbereinigt

	Primarbereich				Sekundarbereich I				Sekundarbereich II			
	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf[1]	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf[1]	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf[1]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	27 093	39 003	39 003	1,30	27 298	39 093	39 093	1,30	27 298	39 093	39 093	1,30
Österreich	23 789	31 452	47 357	1,04	24 917	34 071	49 290	1,13	25 101	34 708	51 934	1,15
Belgien (fläm.)	25 699	36 004	43 901	1,24	25 699	36 004	43 901	1,24	31 895	46 052	55 361	1,59
Belgien (frz.)	24 368	34 155	41 663	1,18	24 465	34 537	42 310	1,19	30 492	44 428	53 592	1,53
Tschechische Rep.	16 378	21 443	25 530	1,19	16 378	21 443	25 530	1,19	16 642	21 834	26 044	1,21
Dänemark	30 306	34 164	34 164	1,14	30 306	34 164	34 164	1,14	29 766	41 594	41 594	1,39
England	26 333	38 487	38 487	1,33	26 333	38 487	38 487	1,33	26 333	38 487	38 487	1,33
Finnland	24 414	28 453	28 453	1,05	28 335	33 504	33 504	1,23	30 450	38 057	38 057	1,40
Frankreich	20 380	27 415	40 450	1,03	22 574	29 609	42 752	1,11	22 793	29 829	42 993	1,12
Deutschland	35 229	43 838	45 710	1,62	36 551	44 989	46 967	1,66	39 529	48 461	50 635	1,79
Griechenland	22 673	27 603	33 164	1,06	22 673	27 603	33 164	1,06	22 673	27 603	33 164	1,06
Ungarn	10 376	13 716	18 159	0,89	10 376	13 716	18 159	0,89	12 034	17 157	22 396	1,12
Island	21 189	23 965	28 030	0,75	21 189	23 965	28 030	0,75	22 786	28 066	29 779	0,88
Irland	24 758	41 010	46 472	1,20	24 758	41 010	46 472	1,20	24 758	41 010	46 472	1,20
Italien	21 269	25 726	31 293	1,04	22 923	28 023	34 360	1,14	22 923	28 810	35 925	1,17
Japan	22 470	42 017	53 606	1,56	22 470	42 017	53 606	1,56	22 470	42 023	55 196	1,56
Korea	26 501	45 340	72 799	2,34	26 391	45 231	72 690	2,33	26 391	45 231	72 690	2,33
Luxemburg	43 214	59 510	88 075	0,96	62 257	77 820	108 158	1,26	62 257	77 820	108 158	1,26
Mexiko	11 197	14 736	24 430	1,58	14 356	18 743	30 981	2,01	m	m	m	m
Niederlande	28 267	36 731	41 032	1,19	29 235	40 353	44 960	1,31	29 527	54 007	59 570	1,75
Neuseeland	16 744	32 393	32 393	1,42	16 744	32 393	32 393	1,42	16 744	32 393	32 393	1,42
Norwegen	27 554	30 781	34 280	0,74	27 554	30 781	34 280	0,74	29 491	33 169	35 954	0,80
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	17 300	28 337	44 457	1,62	17 300	28 337	44 457	1,62	17 300	28 337	44 457	1,62
Schottland	26 527	42 324	42 324	1,47	26 527	42 324	42 324	1,47	26 527	42 324	42 324	1,47
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	27 962	32 535	40 935	1,35	31 468	36 514	45 572	1,52	32 144	37 361	46 640	1,55
Schweden	23 033	27 044	31 389	0,96	23 492	27 731	31 742	0,98	24 924	29 947	34 053	1,06
Schweiz	35 697	46 308	56 104	1,48	41 047	52 733	63 836	1,68	48 266	61 723	73 664	1,97
Türkei	15 724	17 189	18 985	2,54	a	a	a	a	15 961	17 426	19 222	2,57
Vereinigte Staaten	29 431	35 764	m	0,97	28 294	36 077	m	0,98	28 419	36 037	m	0,98
OECD-Durchschnitt	**24 941**	**33 015**	**40 014**	**1,28**	**26 140**	**34 403**	**43 007**	**1,30**	**27 563**	**37 964**	**45 559**	**1,41**
EU19-Durchschnitt	**24 657**	**33 156**	**40 159**	**1,19**	**26 661**	**36 276**	**42 438**	**1,25**	**26 793**	**38 371**	**45 887**	**1,36**
Partnerländer												
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	12 921	15 852	22 065	0,70	12 921	15 852	22 065	0,70	12 921	15 852	22 065	0,70
Russ. Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	22 080	26 134	27 801	1,30	22 080	26 134	27 801	1,30	22 080	26 134	27 801	1,30

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2006.
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.7

Steuereinnahmen (wichtigste Posten) als Prozentsatz des BIP (2004)

	Einkommen und Gewinne	Sozialabgaben	Sozialversicherungssteuern	Vermögen	Güter und Dienstleistungen	Sonstige
OECD-Länder						
Australien	18,2	~	1,4	2,7	8,9	~
Österreich	12,5	14,4	2,6	0,6	12,0	0,4
Belgien	17,4	14,1	~	1,8	11,3	0,0
Kanada	15,6	5,1	0,7	3,4	8,7	0,1
Tschechische Republik	9,7	16,2	~	0,4	12,0	0,0
Dänemark[1]	29,5	1,2	0,2	1,8	16,0	0,0
Finnland	17,1	11,9	~	1,1	14,0	0,0
Frankreich[1]	10,1	16,1	1,1	3,3	11,1	1,6
Deutschland	9,5	14,1	~	0,9	10,1	0,0
Griechenland	8,2	12,1	~	1,5	13,0	~
Ungarn	9,0	11,5	0,9	0,9	15,5	0,3
Island	17,0	3,2	~	2,5	15,9	0,1
Irland	11,8	4,5	0,2	2,1	11,4	~
Italien	12,9	12,5	~	2,5	10,8	2,3
Japan	8,5	10,0	~	2,6	5,3	0,1
Korea	6,9	5,1	0,1	2,8	8,9	0,9
Luxemburg	12,6	10,7	~	3,0	11,5	0,1
Mexiko	4,7	3,1	0,2	0,3	10,5	0,1
Niederlande	9,2	13,8	~	2,0	12,0	0,2
Neuseeland	21,7	~	~	1,8	12,0	~
Norwegen[1]	20,3	9,5	~	1,1	13,1	~
Polen	6,1	14,0	0,3	1,3	12,4	~
Portugal[1]	8,3	11,0	~	1,6	13,3	0,2
Slowakische Republik[1]	5,7	11,9	~	0,6	12,1	~
Spanien[1]	9,8	12,1	~	2,8	9,8	0,2
Schweden	19,0	14,3	2,4	1,6	13,0	0,1
Schweiz	12,7	7,1	~	2,5	6,9	~
Türkei	6,9	7,5	~	1,0	14,9	1,0
Vereinigtes Königreich	13,2	6,8	~	4,3	11,5	~
Vereinigte Staaten	11,1	6,7	~	3,1	4,7	~
OECD-Durchschnitt	**12,5**	**9,4**	**0,3**	**1,9**	**11,4**	**0,2**

1. Die Gesamtsteuereinnahmen wurden um die Summe der Kapitaltransferzahlungen reduziert. Diese Kapitaltransferzahlungen wurden in Relation zu dem angegebenen Steueraufkommen anteilsmäßig auf die einzelnen Kategorien aufgeteilt.

Quelle: OECD Revenue Statistics 1965–2005 © OECD 2006 (Tabelle 6).

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Allgemeine Hinweise

Definitionen

Das *Bruttoinlandsprodukt (BIP)* entspricht der Wertschöpfung der von inländischen Herstellern produzierten Waren und Dienstleistungen, einschließlich Handel und Transport, abzüglich des Werts für den Zwischenverbrauch des Käufers plus Importzölle. Das BIP wird in der jeweiligen Landeswährung (in Millionen) angegeben. Für Länder, die diese Informationen für ein Bezugsjahr angeben, das vom Kalenderjahr abweicht (z.B. Australien und Neuseeland), werden Anpassungen durch lineare Gewichtung des jeweiligen BIP zwischen zwei aufeinanderfolgenden nationalen Bezugsjahren entsprechend dem Kalenderjahr vorgenommen.

Der *BIP-Deflator* wird berechnet durch Division des BIP zu Marktpreisen durch das BIP zu konstanten Preisen. Er liefert einen Hinweis auf das relative Preisniveau in einem Land. Die Daten basieren auf dem Jahr 1995.

Das *BIP pro Kopf* ist das Bruttoinlandsprodukt (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) dividiert durch die Bevölkerungszahl.

Die *Kaufkraftparitäts-Umrechnungskurse (KKP)* sind die Währungsumrechnungskurse, die die Kaufkraft verschiedener Währungen ausgleichen. Dies bedeutet, dass man mit einer bestimmten Geldsumme, wenn sie anhand der KKP-Kurse in die verschiedenen Währungen umgerechnet wird, in allen Ländern den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb erwerben kann. Daher werden durch Verwendung der KKP-Währungsumrechnungskurse die Preisniveau-Unterschiede zwischen den Ländern aufgehoben. Werden Ausgaben bezogen auf das BIP für verschiedene Länder mithilfe der KKP in eine einheitliche Währung umgerechnet, werden sie praktisch mit den gleichen internationalen Preisen ausgedrückt, sodass Vergleiche zwischen den Ländern nur die Unterschiede im Volumen der gekauften Waren und Dienstleistungen widerspiegeln.

Die *öffentlichen Gesamtausgaben*, wie bei der Berechnung der Indikatoren verwendet, entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben auf allen Ebenen des Staates. Die laufenden Ausgaben umfassen die konsumtiven Ausgaben (z.B. Arbeitsentgelte für Mitarbeiter, Verbrauch von Vorprodukten und -dienstleistungen, Verbrauch von Sachvermögen und Militärausgaben), geleistete Besitzeinkommen, Subventionen und andere geleistete Transferzahlungen (z.B. Sozialversicherungen, Sozialhilfe, Renten und sonstige Wohlfahrtsleistungen). Investitionsausgaben sind Ausgaben zum Erwerb und/oder der Wertsteigerung von Gütern des Anlagevermögens, Grundstücken, immateriellen Vermögensgegenständen, Staatsanleihen und nichtmilitärischen Sachvermögen und Ausgaben zur Finanzierung von Nettokapitaltransfers.

Quellen

Die Ausgabe des Jahres 2007 der *National Accounts of OECD countries: Main Aggregates, Volume I.*

Der theoretische Rahmen der OECD National Accounts wurde viele Jahre von der UN-Publikation *A System of National Accounts* vorgegeben, die 1968 erschien. Im Jahr 1993 erschien eine überarbeitete Fassung (häufig als SNA93 bezeichnet).

OECD Analytical Data Base, Januar 2007.

Anhang 3

Quellen, Methoden und technische Hinweise

Anhang 3 zu Quellen und Methoden liegt nur in elektronischer Form vor.

Er kann eingesehen werden unter *www.oecd.org/edu/eag2007*.

Copyrighted material

Literatur

Copyrighted material

Bowles, S. and **H. Gintis** (2000), „Does Schooling Raise Earnings by Making People Smarter?", **K. Arrow, S. Bowles** and **S. Durlauf** (eds.), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, Princeton.

Eccles, J. S. (1994), „Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices", *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 18, Blackwell Publishing, Oxford.

Kelo, M., U. Teichler and **B. Wächter** (eds.) (2005), „EURODATA: Student Mobility in European Higher Education", Verlags- und Mediengesellschaft, Bonn, 2005.

OECD (2002), *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2002*, OECD, Paris.

OECD (2004a), *Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2003*, OECD, Paris.

OECD (2004b), *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*, OECD, Paris.

OECD (2004c), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, OECD, Paris.

OECD (2004d), *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2004*, OECD, Paris.

OECD (2005a), *Trends in International Migration – 2004 Edition*, OECD, Paris.

OECD (2005b), *PISA 2003 Technical Report*, OECD, Paris.

OECD (2005c), *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2005*, OECD, Paris.

OECD (2006a), *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2006*, OECD, Paris.

OECD (2006b), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD, Paris.

OECD (2006c), *OECD Revenue Statistics 1965–2005*, OECD, Paris.

Tremblay, K. (2005) „Academic Mobility and Immigration", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9, No. 3, Association for Studies in International Education, Thousands Oaks, pp. 1–34.

Mitwirkende an dieser Publikation

Viele Personen haben bei der Erstellung dieser Publikation mitgewirkt. Nachfolgend sind die Namen der Ländervertreter, Forscher und Experten aufgeführt, die bei den vorbereitenden Arbeiten für die Veröffentlichung dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick 2007 – OECD-Indikatoren* **aktiv mitgewirkt haben. Die OECD möchte ihnen allen an dieser Stelle für Ihren wertvollen Beitrag danken.**

Nationale Koordinatoren

Herr Brendan O'REILLY (Australien)
Herr Dominique BARTHÉLÉMY (Belgien)
Frau Maddy BOLLEN (Belgien)
Frau Oroslinda Maria GOULART (Brasilien)
Herr Atilio PIZARRO (Chile)
Herr Jakob Birklund ANDERSEN (Dänemark)
Frau Barbara MEYER-WYK (Deutschland)
Frau Evelyn OBELE (Deutschland)
Frau Sylvia KIMMEL (Estland)
Herr Matti KYRÖ (Finnland)
Herr Claude SAUVAGEOT (Frankreich)
Herr Gregory KAFETZOPOULOS (Griechenland)
Herr Pat MAC SITRIC (Irland)
Frau Margrét HARÐARDÓTTIR (Island)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Frau Fiorella FARINELLI (Italien)
Herr Kenji SAKUMA (Japan)
Frau Amanda SPENCER-HODGKINSON (Kanada)
Herr Sun-Ho KIM (Korea)
Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
Herr Rafael FREYRE MARTINEZ (Mexiko)
Herr David LAMBIE (Neuseeland)
Herr Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Niederlande)
Herr Kjetil MÅSEIDE (Norwegen)
Herr Mark NEMET (Österreich)
Herr Jerzy WISNIEWSKI (Polen)
Herr João Trocado MATA (Portugal)
Herr Mark AGRANOVITCH (Russische Föderation)
Herr Dan ANDERSSON (Schweden)
Frau Dominique Simone RYCHEN (Schweiz)
Herr Vladimir POKOJNY (Slowakische Republic)
Frau Helga KOCEVAR (Slowenien)
Herr Enrique ROCA COBO (Spanien)
Herr Lubomir MARTINEC (Tschechische Republik)
Herr Ibrahim Z. KARABIYIK (Türkei)
Frau Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Ungarn)
Frau Janice ROSS (Vereinigtes Königreich)
Frau Valena White PLISKO (Vereinigte Staaten)

Technische Gruppe Bildungsstatistik und Bildungsindikatoren

Herr Brendan O'REILLY (Australien)
Herr Lars STAHRE (Australien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Herr Liës FEYEN (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Frau Carmilva FLORES (Brasilien)
Herr Williams MACIEL (Brasilien)
Frau Vanessa NESPOLI DE OLIVEIRA (Brasilien)
Herr Eduardo CORREA (Chile)
Herr Cesar MUÑOZ HERNANDEZ (Chile)
Herr Leo JENSEN (Dänemark)
Herr Jakob Birklund ANDERSEN (Dänemark)
Herr Heinz-Werner HETMEIER (Deutschland)
Frau Kirsten OTTO (Deutschland)
Herr Alexander RENNER (Deutschland)
Herr Martin A. SCHULZE (Deutschland)
Frau Kristi PLOOM (Estland)
Frau Tiiu-Liisa RUMMO-LAES (Estland)
Herr Jean-Louis MERCY (EUROSTAT)
Frau Lene MEYER (EUROSTAT)
Herr Timo ERTOLA (Finnland)
Frau Riitta LEHTOMAA (Finnland)
Herr Miikka PAAJAVUORI (Finnland)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Herr Matti VÄISÄNEN (Finnland)
Frau Michèle JACQUOT (Frankreich)
Frau Christine RAGOUCY (Frankreich)
Frau Fabienne ROSENWALD (Frankreich)
Frau Vassilia ANDREADAKI (Griechenland)
Herr Konstantinos STOUKAS (Griechenland)
Herr Angelos KARAGIANNIS (Griechenland)
Frau Mary DUNNE (Irland)
Frau Gillian GOLDEN (Irland)
Frau Ásta URBANCIC (Island)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Frau Anna HEFETZ (Israel)
Frau Gemma DE SANCTIS (Italien)
Frau Giuliana MATTEOCCI (Italien)
Frau Teresa MORANO (Italien)
Frau Paola DI GIROLAMO (Italien)
Herr Paolo TURCHETTI (Italien)
Frau Midori MIYATA (Japan)
Herr Kazuhiko TAKEDA (Japan)
Herr Tokuo OGATA (Japan)
Herr Junichiro HAYASHI (Japan)
Herr Jean-Claude BOUSQUET (Kanada)
Frau Lynn BARR-TELFORD (Kanada)
Herr Patrice DE BROUCKER (Kanada)
Frau Jeongwon HWANG (Korea)
Dr. Kwanghyun LEE (Korea)
Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
Frau Manon UNSEN (Luxemburg)
Herr David VALLADO (Luxemburg)
Frau Erika VALLE BUTZE (Mexiko)
Herr Paul GINI (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Egon DIETZ (Niederlande)

Herr Jaco VAN RIJN (Niederlande)
Herr Dick TAKKENBERG (Niederlande)
Frau Daphne DE WIT (Niederlande)
Frau Marie ARNEBERG (Norwegen)
Frau Birgitta BOHN (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Herr Terje RISBERG (Norwegen)
Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Frau Alina BARAN (Polen)
Frau Anna NOWOZYNSKA (Polen)
Herr Jose PAREDES (Portugal)
Herr João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVITCH (Russische Föderation)
Frau Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Schweden)
Herr Henrik ENGSTROM (Schweden)
Frau Christina SANDSTROM (Schweden)
Frau Katrin HOLENSTEIN (Schweiz)
Frau Katrin MUEHLEMANN (Schweiz)
Herr Eduardo DE LA FUENTE (Spanien)
Herr Jesus IBANEZ MILLA (Spanien)
Frau Alzbeta FERENCICOVÀ (Slowakische Republik)
Herr Vladimir POKOJNY (Slowakische Republik)
Frau Elena REBROSOVA (Slowakische Republik)
Frau Helga KOCEVAR (Slowenien)
Frau Tatjana SKRBEC (Slowenien)
Herr Vladimir HULIK (Tschechische Republik)
Frau Michaela KLENHOVÁ (Tschechische Republik)
Herr Felix KOSCHIN (Tschechische Republik)
Frau Nilgün DURAN (Türkei)
Herr Michael BRUNEFORTH (UNESCO)
Herr Said OULD A VOFFAL (UNESCO)
Frau Judit KOZMA-LUKÁCS (Ungarn)
Herr László LIMBACHER (Ungarn)
Herr Anthony CLARKE (Vereinigtes Königreich)
Herr Steve HEWITT (Vereinigtes Königreich)
Herr Steve LEMAN (Vereinigtes Königreich)
Frau Mary Ann FOX (Vereinigte Staaten)
Frau Lauren GILBERTSON (Vereinigte Staaten)
Herr Thomas SNYDER (Vereinigte Staaten)

Netzwerk A: Bildungsergebnisse

Vorsitz: Vereinigte Staaten
Netzwerkvorsitz: Herr Jay MOSKOWITZ

Frau Wendy WHITHAM (Australien)
Frau Christiane BLONDIN (Belgien)
Frau Liselotte VAN DE PERRE (Belgien)
Herr Luc VAN DE POELE (Belgien)
Frau Oroslinda Maria GOULART (Brasilien)
Herr Joern SKOVSGAARD (Dänemark)
Herr Botho PRIEBE (Deutschland)
Herr Aki TORNBERG (Finnland)
Herr Thierry ROCHER (Frankreich)
Herr Panyotis KAZANTZIS (Griechenland)
Herr Gerry SHIEL (Irland)
Herr Julius K. BJORNSSON (Island)
Frau Anna Maria CAPUTO (Italien)
Herr Ryo WATANABE (Japan)
Herr Don HOIUM (Kanada)
Frau Tamara KNIGHTON (Kanada)
Herr Jerry MUSSIO (Kanada)
Frau Mee-Kyeong LEE (Korea)
Frau Iris BLANKE (Luxemburg)
Herr Felipe MARTINEZ RIZO (Mexiko)
Frau Lynne WHITNEY (Neuseeland)
Herr Renze PORTENGEN (Niederlande)
Frau Anne-Berit KAVLI (Norwegen)
Frau Helene BABEL (Österreich)
Herr Jürgen HORSCHINEGG (Österreich)
Frau Glória RAMALHO (Portugal)
Frau Anna BARKLUND (Schweden)
Frau Anita WESTER (Schweden)
Herr Erich RAMSEIER (Schweiz)
Herr Vladislav ROSA (Slowakische Republik)
Frau Lis CERCADILLO PÉREZ (Spanien)
Herr Lubomir MARTINEC (Tschechische Republik)
Frau Pavla ZIELENIECOVA (Tschechische Republik)
Herr Sevki KARACA (Türkei)
Frau Zsuzsa HAMORI-VACZY (Ungarn)
Frau Lorna BERTRAND (Vereinigtes Königreich)
Herr Eugene OWEN (Vereinigte Staaten)
Frau Elois SCOTT (Vereinigte Staaten)
Frau Maria STEPHENS (Vereinigte Staaten)

Netzwerk B: Bildung und sozioökonomische Auswirkungen

Vorsitz: Schweden
Netzwerkvorsitz: Herr Dan ANDERSSON

Frau Oon Ying CHIN (Australien)
Herr Brendan O'REILLY (Australien)
Frau Ariane BAYE (Belgien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Oroslinda Maria GOULART (Brasilien)
Herr David Tranekær KLEMMENSEN (Dänemark)
Frau Christiane KRÜGER-HEMMER (Deutschland)
Frau Irja BLOMQVIST (Finnland)
Frau Aila REPO (Finnland)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)

Herr Nikolaos BILALIS (Griechenland)
Herr Evangelos INTZIDIS (Griechenland)
Herr Angelos KARAGIANNIS (Griechenland)
Herr Philip O'CONNELL (Irland)
Frau Asta URBANCIC (Island)
Frau Liana VERZICCO (Italien)
Frau Paola UNGARO (Italien)
Herr Patrice DE BROUCKER (Kanada)
Frau Shannon DELBRIDGE (Kanada)
Frau Jihee CHOI (Korea)
Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
Frau Astrid SCHORN (Luxemburg)
Frau Cheryl REMINGTON (Neuseeland)
Herr Roy TJOA (Niederlande)
Herr Johan VAN DER VALK (Niederlande)
Herr Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Niederlande)
Herr Erik DAHL (Norwegen)
Herr Lars NERDRUM (Norwegen)
Herr Terje RISBERG (Norwegen)
Frau Anne Brit UDAHL (Norwegen)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Frau Malgorzata CHOJNICKA (Polen)
Herr José Luis ALBUQUERQUE (Portugal)
Frau Rute GUERRA (Portugal)
Frau Isabel FARIA VAZ (Portugal)
Herr Dan ANDERSSON (Schweden)
Frau Anna JÖNSSON (Schweden)
Herr Kenny PETERSSON (Schweden)
Herr Russell SCHMIEDER (Schweden)
Frau Anna BORKOWSKY (Schweiz)
Frau Slavica CERNOSA (Slowenien)
Frau Raquel ÁLVAREZ-ESTEBAN (Spanien)
Frau Zuzana POLAKOVA (Tschechische Republik)
Herr Ali PANAL (Türkei)
Frau Éva TÓT (Ungarn)
Herr David MCPHEE (Vereinigtes Königreich)
Herr Stephen LEMAN (Vereinigtes Königreich)
Herr Abe GEORGE (Vereinigte Staaten)
Frau Lisa HUDSON (Vereinigte Staaten)
Herr Dan SHERMAN (Vereinigte Staaten)

Netzwerk C: Merkmale der Schulen und dort ablaufende Prozesse

Vorsitz: Niederlande

Netzwerkvorsitz: Herr Jaap SCHEERENS

Herr Lars STAHRE (Australien)
Herr Philippe DELOOZ (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Frau Maria Aparecida CHAGAS FERREIRA (Brasilien)
Frau Carmilua SOUZA FLORES (Brasilien)
Frau Oroslinda Maria GOULART (Brasilien)
Herr Jørgen Balling RASMUSSEN (Dänemark)
Herr Gerd MÖLLER (Deutschland)
Frau Maria HRABINSKA (Europäische Kommission)
Herr Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finnland)
Frau Dominique ALLAIN (Frankreich)
Herr Vassilios CHARISMIADIS (Griechenland)
Herr Pat MAC SITRIC (Irland)
Frau Annamaria FICHERA (Italien)
Frau Nelly MCEWEN (Kanada)
Dr. Kwanghyun LEE (Korea)
Frau Jeongwon HWANG (Korea)
Frau Astrid SCHORN (Luxemburg)
Herr Jean-Claude FANDEL (Luxemburg)
Frau Erika VALLE BUTZE (Mexiko)
Frau Robyn SMITS (Neuseeland)
Frau Maria HENDRIKS (Niederlande)
Herr Hans RUESINK (Niederlande)
Herr Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Niederlande)
Frau Bodhild BAASLAND (Norwegen)
Herr Christian KRENTHALLER (Österreich)
Herr Jerzy CHODNICKI (Polen)
Herr Helder GUERREIRO (Portugal)
Frau Ulla LINDQVIST (Schweden)
Frau Annika HAGLUND (Schweden)
Herr Eugen STOCKER (Schweiz)
Herr Mitja SARDOC (Slowenien)
Herr Ignacio ÁLVAREZ PERALTA (Spanien)
Frau Michaela KLENHOVA (Tschechische Republik)
Herr Lubomir MARTINEC (Tschechische Republik)
Frau Pavlina STASTNOVA (Tschechische Republik)
Frau Nilgün DURAN (Türkei)
Frau Alison KENNEDY (UNESCO)
Frau Anna IMRE (Ungarn)
Herr Anthony CLARKE (Vereinigtes Königreich)
Frau Kerry GRUBER (Vereinigte Staaten)
Frau Laura SALGANIK (Vereinigte Staaten)

Sonstige Mitwirkende an dieser Publikation

Frau Fung-Kwan TAM (Layout)
Frau Marion SCHNEPF (Layout)

Weiterführende OECD-Publikationen

Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003
ISBN 92-64-02360-7

Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us
ISBN 92-64-03608-3

Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2003 (2004)
ISBN 3-8274-1637-X

Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003 (2004)
ISBN 92-64-00642-7

From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education (2005)
ISBN 92-64-00918-3

Education Policy Analysis 2005–2006 (2006)
ISBN 92-64-02269-4

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (2004)
ISBN 92-64-10410-0

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)
ISBN 92-64-10372-4

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)
ISBN 92-64-10572-7

Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (2004)
ISBN 96-64-01504-3

Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries (1999)
ISBN 92-64-17037-5

Die OECD-Publikationen sind im OECD-Online-Bookshop erhältlich:
www.oecdbookshop.org

OECD PUBLICATIONS, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
Gestaltung: www.lokbase.com, Bielefeld
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, www.wbv.de
Gedruckt in Deutschland
Best.-Nr. 60018211
ISBN 978-3-7639-3504-8

Copyrighted material

Copyrighted material

Bildung auf einen Blick 2007

OECD-INDIKATOREN

In allen OECD-Mitgliedstaaten suchen die Regierungen nach politischen Ansätzen und Maßnahmen, um das Bildungswesen effektiver zu gestalten, während sie sich gleichzeitig um zusätzliche Ressourcen für die steigende Bildungsnachfrage bemühen.

Die Ausgabe des Jahres 2007 von *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren* ermöglicht jedem einzelnen Land, sein eigenes Bildungssystem im Vergleich zu anderen Ländern zu betrachten. Sie bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an Indikatoren zur Leistungsfähigkeit der einzelnen Bildungssysteme, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu bewerten ist.

Die Indikatoren untersuchen, wer an Bildung teilnimmt, was für Bildung ausgegeben wird, wie die einzelnen Bildungssysteme funktionieren und welche Ergebnisse erzielt werden. Die verschiedenen Indikatoren zu den Ergebnissen von Bildungssystemen reichen von Vergleichen von Schülerleistungen in wichtigen Fächern bis zu den Auswirkungen von Bildung auf das Einkommen und die Beschäftigungsmöglichkeiten von Erwachsenen.

Zu den in dieser Ausgabe neu hinzugekommenen Aspekten gehören:

- Ein Blick darauf, wie sich der sozioökonomische Hintergrund auf den Zugang zum Tertiärbereich auswirkt
- Weiter gehende Daten zur Bildungsbeteiligung in berufsbildenden Bildungsgängen, einschließlich eines Vergleichs der Ergebnisse, die von Teilnehmern derartiger Bildungsgänge bei PISA erzielt wurden
- Trenddaten zu den Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich für den Zeitraum 1995 bis 2005
- Trenddaten zu der Bildungsbeteiligung in den Jahren 1995 bis 2005 sowie Daten zum Übergang aus dem Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit, aufgegliedert nach Bildungsbereichen
- Daten zu den Vertragsbedingungen für Lehrer
- Daten zu Schulevaluationen, wie diese gehandhabt werden und wie die aus ihnen gewonnenen Informationen genutzt werden
- Zusätzliche Daten zu den von den Ländern in Bildung investierten Finanzmitteln und wie sie genutzt werden sowie eine Beurteilung der Effizienz der öffentlichen Ausgaben für Bildung.

Die den Tabellen und Abbildungen dieser Ausgabe zugrunde liegenden Excel-Tabellen können über die in der Veröffentlichung angegebenen *StatLinks* eingesehen werden.

Die Tabellen und Abbildungen selbst sowie die gesamte OECD-Online-Bildungsdatenbank sind über die OECD-Bildungswebsite unter *www.oecd.org/edu/eag2007* zugänglich.

The full text of this book is available on line via these links:
www.sourceoecd.org/education/9789264032873
www.sourceoecd.org/emergingeconomies/9789264032873
www.sourceoecd.org/transitioneconomies/9789264032873

Those with access to all OECD books on line should use this link:
www.sourceoecd.org/9789264032873

SourceOECD is the OECD's online library of books, periodicals and statistical databases.
For more information about this award-winning service and free trials ask your librarian, or write to us at **SourceOECD@oecd.org**.

OECD publishing
www.oecd.org/publishing

ISBN 978-3-7639-3504-8
www.wbv.de